



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Tecnofilosofía: reflexión filosófica, Inteligencia artificial y ciencia

Coords.

Manuel Bermúdez Vázquez
Agustín Sánchez Cotta

Dykinson, S.L.

TECNOFILOSOFÍA:
REFLEXIÓN FILOSÓFICA,
INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CIENCIA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

TECNOFILOSOFÍA:
REFLEXIÓN FILOSÓFICA,
INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CIENCIA

Coords.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA

Dykinson, S.L.

2023

TECNOFILOSOFÍA: REFLEXIÓN FILOSÓFICA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y CIENCIA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 125 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-146-4

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra.

Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ	
CAPÍTULO 1. USING CHECKLISTS AS FACILITATORS OF LEARNING IN ONLINE HIGHER EDUCATION. ANALYSIS AND PROPOSAL	14
MILAGROS TORRADO CESPÓN	
CAPÍTULO 2. LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS DOCENTES: ESTUDIO DE CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS	28
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL ISABEL MERCADER-RUBIO	
CAPÍTULO 3. SITUACIÓN ANTE EL USO Y EMPLEO DE LAS TIC EN ESPAÑA: ANÁLISIS EN CUANTO A LA BRECHA DIGITAL PRE-POST PANDEMIA.....	40
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL ISABEL MERCADER-RUBIO	
CAPÍTULO 4. LA RELEVANCIA DEL TRABAJO SOBRE DEEPFAKES DENTRO DEL TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA.....	53
VÍCTOR MURILLO LIGORRED NORA RAMOS VALLECILLO	
CAPÍTULO 5. MUJER MUSULMANA Y DISCRIMINACIÓN EN ESPAÑA. ORIENTACIONES PARA LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO	71
MARÍA NAVARRO-GRANADOS JUAN GARCÍA-FUENTES	
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA HÍBRIDA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE APRENDIENTES ERASMUS EN EL AULA DE ELE.....	89
ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR	
CAPÍTULO 7. CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO: REVISIÓN EPISTÉMICO METODOLÓGICA.....	106
MARICRUZ DÍAZ TORRES ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ	
CAPÍTULO 8. EL RETRATO PSICO ARQUITECTÓNICO. LA REPRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE FORMAS TRIDIMENSIONALES	122
RAÚL URSUA ASTRAIN	

CAPÍTULO 9. “GENOCIDIOS OTROS”: MIRADAS DEL CINE CONTEMPORÁNEO A LAS OTRAS VÍCTIMAS DE LA ALEMANIA NAZI	140
<p style="margin-left: 40px;">JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO JOSÉ LUIS AGUILAR LÓPEZ-BARAJAS ANTONIO SEGOVIA GANIVET</p>	
CAPÍTULO 10. PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN DIGITAL SOBRE LAS TIC APLICADAS A ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORADO DE FLORENCIA Y GRANADA.....	158
<p style="margin-left: 40px;">CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES PAULA PEREGRINA NIEVAS JESÚS ESTEBAN MORA</p>	
CAPÍTULO 11. EL EMPLEO DE LAS TIC DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO: LA ALFABETIZACIÓN DOCENTE COMO NUEVO RETO	175
<p style="margin-left: 40px;">MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN CRISTINA PINEL MARTÍNEZ</p>	
CAPÍTULO 12. LA IMPORTANCIA DE LAS TIC’S EN LAS FAMILIAS TRANSNACIONALES COLOMBIANAS. UN ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO SOCIAL	190
<p style="margin-left: 40px;">MARÍA VIRGINIA SÁNCHEZ RIVAS</p>	
CAPÍTULO 13. ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES Y LA APLICACIÓN EDUCATIVA DE CHAT GPT EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE GALICIA	211
<p style="margin-left: 40px;">PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA RUBÉN CAMACHO-SÁNCHEZ JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER ANA MANZANO LEÓN</p>	
CAPÍTULO 14. EL ÁMBITO COGNITIVO DE LAS OPERACIONES MILITARES. LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS COMO HERRAMIENTA TECNOLÓGICA PARA LA COMPRESIÓN DE LOS CONFLICTOS ARMADOS.....	224
<p style="margin-left: 40px;">JACOBO HUERTA VEGA</p>	
CAPÍTULO 15. TAXONOMÍA DE HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA EDUCACIÓN.....	241
<p style="margin-left: 40px;">JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO</p>	
CAPÍTULO 16. PROGRAMAR Y ACREDITAR: UNA ANTROPOLOGÍA DEL CAPITAL	257
<p style="margin-left: 40px;">ANTÓN J. FERNÁNDEZ DE ROTA IRIMIA</p>	

CAPÍTULO 17. ¿LA ANTROPOLOGÍA AL SERVICIO DE LA TECNOLOGÍA?: LA VINCULACIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL A LA EXPERIENCIA DE USUARIO	279
MARTA ZORNOZA MADRID	
CAPÍTULO 18. LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DEL PODER EN EL TITO PARTISANO. ESTRATEGIAS DE AUTO Y HETEROPRESENTACIÓN EN <i>EL DÍA DE LA VICTORIA</i> (1945)	294
JULIO OTERO SANTAMARÍA	
CAPÍTULO 19. MECANISMOS DE PERSUASIÓN EN EL DISCURSO CINEMATOGRAFICO. <i>ÉTHOS, PÁTHOS Y LÓGOS</i> EN <i>300: RISE OF AN EMPIRE</i> DE NOAM MURRO	326
DAYHANNE JOSÉ UREÑA PERALTA	
CAPÍTULO 20. IDENTIDAD, CUERPO Y PARENTESCOS: EL DEVENIR CÍBORG DE <i>TITANE</i>	344
ALEJANDRO GRANERO FERRER	
REBECA GRANERO FERRER	
CAPÍTULO 21. ¿UN ELECTORADO LIBRE Y RACIONAL? RECEPCIÓN DE LOS DISCURSOS DE SÁNCHEZ Y ABASCAL EN LA MOCIÓN DE CENSURA DE 2023	363
JESÚS GARCÍA GARCÍA	
CAPÍTULO 22. TRANSHUMANISTAS Y BIOCONSERVADORES: EL CONFLICTO SOBRE LA CONDICIÓN HUMANA.....	381
BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS	
CAPÍTULO 23. LA TECNOADICCIÓN EN JÓEVNES: ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR ENTRE ANTROPOLOGIA Y TRABAJO SOCIAL SANITARIO.....	399
MARIA VIRGINIA SANCHEZ RIVAS	
CAPÍTULO 24. LA DIRECCIÓN DE PERSONAS EN LA ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL: DISCURSO EN UNA COMUNIDAD DOCENTE DE APRENDIZAJE	410
TERESA DE DIOS ALIJA	
CAPÍTULO 25. DE LA CIENCIA A LA DESOBEDIENCIA Y VICEVERSA. REFLEXIONES A LA LUZ DE LAS MOVILIZACIONES POR LA JUSTICIA CLIMÁTICA Y OTRAS	430
JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 26. EL PAPEL DEL RAZONAMIENTO AMPLIATIVO EN LOS PROCESOS INFORMACIONALES	453
RAFAEL GRASA MERINO	
MARÍA MUÑOZ RICO	
MARÍA CORDÓN MUÑOZ	

CAPÍTULO 27. UNA APROXIMACIÓN PARA EL FOMENTO DE VOCACIONES CIENTÍFICAS, ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT, MÉXICO	465
KARINA PÉREZ ROBLES MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ CUETO ELIZABETH TRUJILLO UBALDO MARÍA DEL REFUGIO NAVARRO HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 28. ATENDER A LA ESTRUCTURA SOCIAL EN EL ESTUDIO DE LAS DESIGUALDADES EN SALUD: DE LOS DETERMINANTES A LOS CONDICIONANTES SOCIALES DE LA SALUD	482
AINA FAUS-BERTOMEU ARANTXA GRAU I MUÑOZ ELISABET MARCO-AROCAS	
CAPÍTULO 29. LA FUNCIÓN DE LA METÁFORA EN CIENCIA: EL CASO DE LA BIOLOGÍA EVOLUCIONISTA DARWINIANA Y LA ECONOMÍA POLÍTICA EN EL SIGLO XIX	504
DANIEL LABRADOR-MONTERO	
CAPÍTULO 30. “PROGRESO CIENTÍFICO” Y “FENÓMENO”, DESDE UNA PERSPECTIVA DE LO “ADECUADO” PARA LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA	518
JOSUÉ CAMPA HERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 31. ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN Y DISEMINACIÓN DE PROYECTOS EUROPEOS EN EL MARCO DE HORIZONTE 2020 - EL CASO DEL BARCELONA SUPERCOMPUTING CENTER	531
LUCIANA MARQUES FERREIRA ANTONIA MORENO CANO FERNANDO DÍEZ	
CAPÍTULO 32. EL EXPERIMENTO MATA. PARA UNA RECONSIDERACIÓN DEL MODELO EXPERIMENTAL DESDE SU CUESTIONAMIENTO EN LA FÍSICA ESPECULATIVA DEL S.XIX.....	570
HENRIK HDEZ.-VILLAESCUSA HIRSCH	
CAPÍTULO 33. METODOLOGÍA, VERDAD Y EXPLICACIÓN	587
MIGUEL GRAMAGE BONASTRE	
CAPÍTULO 34. INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS	604
CARLOS RENÉ CONTRERAS CÁZAREZ DIANA MARÍA ACUÑA PERALTA	
CAPÍTULO 35. ESTUDIO DE LAS PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA LLEVADAS A CABO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL FRENTE AL USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET	624
NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL ISABEL MERCADER-RUBIO	

CAPÍTULO 36. ESCOLA INTERCULTURAL: UTOPIA OU REALIDADE?	635
ISABEL FERREIRA	
LUÍSA CARVALHO	
CAPÍTULO 37. JUEGOS DE ROL Y REDES DE ACTORES EN POLÍTICAS PÚBLICAS	654
ANTONIA GONZÁLEZ	
CRISTINA MORENO	
ADRIÁN MEGÍAS	
CAPÍTULO 38. METODOLOGÍAS APLICADAS Y NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN CIENCIA POLÍTICA.....	666
ADRIÁN MEGÍAS	
CRISTINA MORENO	
ANTONIA GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 39. RACISMO Y GORDAFOBIA INTERSECCIONADOS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL.....	680
ÍGOR RODRÍGUEZ-IGLESIAS	
CAPÍTULO 40. FREUD Y LA BÚSQUEDA DEL FACTOR PERTURBADOR. PARA UNA CRÍTICA CULTURAL DESDE EL PSICOANÁLISIS.....	702
DELMIRO ROCHA ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 41. EL CONSENSO DE WASHINGTON EN VENEZUELA DURANTE LOS GOBIERNOS DE PÉREZ Y CALDERA (1989-1998).....	716
LUIS MIGUEL UHARTE POZAS	
CAPÍTULO 42. LA PERVIVIENCIA DE LA ARQUITECTURA TRADICIONAL EN EL CONTEXTO DEL PATRIMONIO MUNDIAL: EL CASO DE ÚBEDA Y BAEZA.....	734
MARÍA ESPERANZA GÓMEZ HOYO	
CAPÍTULO 43. LA CREACIÓN DE UN PRODUCTO TURÍSTICO MEDIANTE LA METODOLOGÍA COIL ENTRE ALUMNOS DEL GRADO DE TURISMO DE ESPAÑA Y ECUADOR.....	755
ÁNGEL RODRÍGUEZ PALLAS	
CAPÍTULO 44. ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ESPACIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL ESPAÑOLA.	777
BEATRIZ MANSO DE LAS HERAS	
JOSÉ QUINTANAL DÍAZ	
CAPÍTULO 45. HACIA LA CIUDADANÍA SOCIOCRTICA CONSCIENTE: EL HORIZONTE ENRAIZADO EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y GERMINADO EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA EN CRISIS.....	795
BEATRIZ MANSO DE LAS HERAS	
JOSÉ QUINTANAL DÍAZ	

CAPÍTULO 46. USO DE INSTAGRAM COMO MEDIO DE CAMPAÑA POLÍTICA POR PARTE DE CANDIDATOS QUITENOS: TIPOS Y TONOS DE PUBLICACIONES PARA CONVENCER AUDIENCIAS.....	814
GARY LENIN PULLA ZAMBRANO JUAN DAVID BERNAL SUÁREZ ALICIA MARÍA URGELLÉS MOLINA	
CAPÍTULO 47. ESTUDIO DE LA TUITERATURA COMO HERRAMIENTA PUBLICITARIA A TRAVÉS DEL CASO #REDMONKEY VIRALIZADO EN TWITTER	831
ALEJANDRA RASTRILLA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 48. NEURODIDÁCTICA, TECNOLOGÍA Y COLABORACIÓN EN EL AULA.....	854
ELISABETH VIVIANA LUCERO BALDEVENITES NUVIA MARÍA PATRICIA REINA MUÑOZ	
CAPÍTULO 49. EUGENESIA, TRANSHUMANISMO Y LARGOPLACISMO EL VALOR DE LAS PERSONAS FUTURAS.....	854
AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ	

La filosofía desempeña un papel crucial en la comprensión y el abordaje de los desafíos planteados por la Inteligencia Artificial (IA). A medida que la IA continúa avanzando rápidamente en nuestro mundo moderno, es esencial considerar las implicaciones éticas, morales y filosóficas que surgen de su desarrollo y aplicación. La filosofía proporciona un marco conceptual para reflexionar sobre estos temas, cuestionar suposiciones y establecer límites éticos que garanticen un uso responsable de la IA. Además, la reflexión filosófica sobre la ciencia también juega un papel fundamental al examinar los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la investigación científica y la comprensión del mundo natural. En esta obra se ha tratado de explorar la importancia de la filosofía para todos estos desafíos.

La IA ha emergido como una de las tecnologías más transformadoras y prometedoras de nuestro tiempo. Con avances en el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural y la visión por computadora, la IA ha demostrado su capacidad para realizar tareas complejas y superar a los humanos en áreas específicas. Ya hace años que ningún ser humano puede derrotar al ajedrez a los cerebros de silicio, ni siquiera el mayor campeón del mundo, Magnus Carlsen. Sin embargo, a medida que la IA se vuelve más sofisticada y omnipresente, también plantea una serie de desafíos y preguntas filosóficas.

Uno de los desafíos más apremiantes es el dilema ético. A medida que la IA adquiere la capacidad de tomar decisiones autónomas, surgen preguntas sobre la responsabilidad y la rendición de cuentas. ¿Quién es responsable cuando un sistema de IA toma decisiones erróneas o tiene consecuencias negativas? ¿Cómo podemos garantizar que los sistemas de IA no perpetúen sesgos o discriminación? Estas preguntas trascendentales requieren una reflexión filosófica profunda sobre la naturaleza de la responsabilidad moral y la ética en la era de la IA.

Además, la IA plantea cuestiones filosóficas fundamentales sobre la naturaleza de la inteligencia y la conciencia. A medida que los sistemas de IA se vuelven más sofisticados y capaces, surgen preguntas sobre si la IA puede alcanzar una forma de conciencia o si es simplemente un conjunto de algoritmos y procesos sin experiencia subjetiva. Estos debates filosóficos son esenciales para comprender las implicaciones y los límites de la IA, y para evitar caer en visiones reduccionistas o antropomórficas de la inteligencia artificial.

La filosofía también proporciona un marco conceptual para evaluar los impactos sociales y culturales de la IA. A medida que la automatización y la IA transforman rápidamente el panorama laboral, surgen preguntas sobre el desplazamiento de empleos, la desigualdad y la distribución de la riqueza. La filosofía política y social nos permite analizar críticamente estas cuestiones y proponer soluciones que protejan el bienestar humano y promuevan la justicia social en una sociedad cada vez más automatizada.

En este sentido, la reflexión filosófica sobre la ciencia también es fundamental para comprender los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la investigación científica. La filosofía de la ciencia examina cómo se generan y validan los conocimientos científicos, y cómo se relacionan con nuestra comprensión del mundo natural. Al reflexionar sobre la ciencia desde una perspectiva filosófica, podemos cuestionar suposiciones, evaluar métodos y examinar la relación entre la teoría y la evidencia empírica. Esto es especialmente relevante en el contexto de la IA, ya que la investigación científica subyacente impulsa el desarrollo de nuevas tecnologías y sistemas de IA.

La reflexión filosófica sobre la ciencia también aborda la cuestión de los límites del conocimiento científico. La filosofía nos ayuda a comprender que la ciencia tiene limitaciones inherentes y que nuestras teorías y modelos científicos son aproximaciones a la realidad, sujetas a revisiones y mejoras constantes. Esta perspectiva crítica nos ayuda a evitar caer en visiones dogmáticas o absolutistas de la ciencia y nos anima a mantener una actitud abierta y receptiva hacia nuevos descubrimientos y paradigmas científicos.

Además, la filosofía nos permite explorar las implicaciones metafísicas y ontológicas de la ciencia. Preguntas sobre la naturaleza del ser, la existencia del libre albedrío y la relación entre mente y cuerpo son fundamentales para comprender el alcance y los límites de nuestro conocimiento científico. La filosofía nos desafía a cuestionar nuestras suposiciones y preconcepciones, y nos invita a considerar múltiples perspectivas y enfoques en nuestro intento de comprender la realidad.

En libros como el presente la filosofía desempeña un papel esencial en el abordaje de los desafíos planteados por la Inteligencia Artificial y en la reflexión sobre la ciencia. Proporcionan un marco conceptual para abordar cuestiones éticas y morales, examinar los fundamentos de la inteligencia y la conciencia, y evaluar los impactos sociales y culturales de la IA. Además, la reflexión filosófica sobre la ciencia nos permite comprender los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la investigación científica, cuestionar suposiciones y explorar los límites del conocimiento científico. En última instancia, la filosofía nos invita a reflexionar de manera profunda y crítica sobre la relación entre la tecnología, la sociedad y nuestra comprensión del mundo, y nos guía hacia un uso responsable y ético de la Inteligencia Artificial.

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ

USING CHECKLISTS AS FACILITATORS OF LEARNING IN ONLINE HIGHER EDUCATION. ANALYSIS AND PROPOSAL

MILAGROS TORRADO CESPÓN
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCTION AND JUSTIFICATION

Working in online teaching differs not only in the format that the contents must be presented but also in how interaction with the students is handled. As a result of the characteristics of the online environment, communication between teacher and student is less personal, more independent and, consequently, more alienating. Therefore, it is necessary to develop materials to encourage students' active participation and minimise the restriction of direct contact with both the teacher and the contents of the subject. This chapter explains an intervention designed to improve the need for more contact with online university students considering their particular needs and characteristics. The teacher who has carried out this intervention, with more than ten years of experience in online environments, has been able to observe during several academic years that contact with students is challenging for several reasons:

- Alienation. Lack of belonging in an online environment per se prevents empathy and contact. Physical distance cannot be solved with computer-mediated communication.
- Lack of direct eye contact. The number of students with an official bachelor's or master's degree tends to be high, so connecting the camera of all users is not feasible due to the economy of space on the screen. This implies that the teacher hardly ever establishes eye contact with the students and cannot assess their level of attention or even if they are actually there.

- Lack of recognition of facial and body expressions. Although the teacher is connected and her facial expressions are recognisable, they are not those of her students because they lack that visual feedback.
- The workload of these students who combine studies and employment. Students who choose higher education online mostly combine it with work. In the case of the master's degree in which this practice was applied, 100% of the participating students had a job in an educational centre or were preparing opposition intensively.
- Family balance in the case of mothers with nursing babies. It is also very common to have pregnant women or women with nursing babies in the group who see their time as very limited. Although in this group, no case was found in which the only aggravating factor was this, some of the students in the previous case were also in this situation.

This intervention was applied to a master's degree subject in Teaching English as a Foreign Language, totally online, of the Universidad Internacional de La Rioja. The subject's final grade is given by the tasks of continuous evaluation and the final exam. By having several subjects per semester, when they have to carry out a subject's activities, the most common thing is that they have to carry out others whose delivery date coincides or is close. Although the activities are explained in class and have an explanatory video at the beginning, there are always students who do not reflect in the activity what is requested in the instruction sheet because they have not paid attention to the explanation given or have not been able to do it with enough time due to their personal or work circumstances. To these circumstances, we must add the situation caused by Covid-19, with several students missing class or the threat of these for health reasons.

Given this panorama, during the academic year 21/22, the use of check-lists prior to the delivery of the tasks was put into practice. To verify its effectiveness, the lectured collected information for analysis.

2. OBJECTIVES

This teaching practice was applied in the subject with the intention of facilitating the understanding of the activities by the students to know if all the items required by the teacher were included. Some of these items need to be noticed despite being included in the homework sheet that they download and despite having been explained in class.

In a complementary way, the teacher wanted to show students the use of a simple tool for the preparation of checklists, such as Google questionnaires. Thus, as teachers and future teachers, they observed the use of a free, accessible, and easily applied tool to teaching practice.

3. ALIENATION IN THE ONLINE ENVIRONMENT

Among all the educational needs that can be found in a classroom, the online context adds one more feature. As mentioned, the subjects who were part of this intervention are students whose direct interaction with the teacher is reduced to a chat and a consultation forum. Although the chat is synchronous communication, it still does not establish contact comparable to that of a face-to-face session. Because of this, given the possibility of online or face-to-face teaching, the tendency is to choose the latter, whether you have had experience with the online format (Tichavsky et al., 2015). Teachers also tend to give preference to face-to-face teaching, as reflected in a study carried out during the pandemic when all educational levels were forced to use this system (Torrado Cespón, 2021).

This does not mean that it is not a motivating learning situation since the choice of online instruction starts from a decision of the university student to be the one that best suits their needs. Thus, the completion of a master's degree would not be possible before work or family reasons became a reality.

However, we must recognise that the role of the teacher is different; in this educational context, the teacher explains the contents of the programming and promotes debate. In a subject like this, having the student all the study material available on the virtual campus from the beginning

could dispense with the sessions with the teacher to be able to carry out the subject. However, it is uncommon for students who have not visualised the teacher's sessions to get high grades or even pass the subject. Even being active in the subject and participating through the given resources (forum, chat), the relationship with the teacher is different from that of a face-to-face environment (Ma et al., 2015; Mandernach et al., 2018). The teacher supervises the evaluation and must be satisfied that the students' tasks pass the test, but, at the same time, it is perceived as something external to the content of the course. This leads us to perceive a sense of alienation from the traditional roles found between learners and teachers in online teaching (Johnson, 2005; Rovai & Wighting, 2005; Torrado Cespón & Díaz Lage, 2022; Symeonides & Childs, 2015; Wei et al., 2012; Zembylas, 2008)

This feeling of alienation in the online environment was detected almost two decades ago by Mann (2005), who attributed it not to the loss of a sense of belonging to an educational community but to a failure in communication. Even so, this sense of belonging can also be a factor of utmost importance in establishing successful communication (Dickey, 2004). In subsequent studies, as online teaching became more common, they indicate that learners continue to retain this feeling of alienation and point again to the lack of direct communication as the primary cause (Chyr et al., 2017; Rasheed et al., 2020). Schuman (2021) considers that many of these problems stem from the fact that what is expected from online teaching needs to be clarified. If the idea is to equate it to face-to-face teaching as a standard to achieve, it is difficult to provoke the same sensations and will have negative results on many occasions. Ferrer et al. (2022) saw how although the attitude of students who choose the online format is undoubtedly influential in their results, we must not forget the need for a good design and an acceptable format for the contents to favour a motivating environment and an excellent educational experience. However, it is a fact that online communication lacks those stimuli that make face-to-face teaching more human, such as physical proximity (Torrado Cespón & Díaz Lage, 2022). All this influences the development of the academic relationship and attachment to the teacher

by leading to more communication problems (Morgan & Tam, 1999; Rasheed et al., 2020).

At the beginning of online teaching, Garrison et al. (1999) already pointed to this need for belonging that must be developed in the cognitive, social and instructional fields. These considerations have been taken up as online teaching has become more common. On the other hand, we could consider this feeling of alienation as something the user intentionally seeks to flee from such links to have no more than a practical relationship with the study: prepare the subjects, pass and get a degree. In addition, it should not be forgotten that the subjects are adults and are assumed to be ultimately responsible for the evolution of their learning process, especially in an online environment (Manoharan et al., 2022) and that a negative result due to lack of interest will mean not only a delay in achieving the title they want but also an economical and time waste. The reason why an adult with a job decides to continue with their studies is totally extrinsic, either to obtain a degree or to move up the workforce. In this environment, therefore, the responsibility of the students is more remarkable since they are the ones who decide how much time they should dedicate to a subject and the work that it implies (Urban & Jirsáková, 2021). They are totally free to choose whether to perform a task or not and have to consider the impact this will have on their final grade. Being a type of practical student, they tend to ignore the optional (Ortega Arranz et al., 2019) and worry only about what is essential to overcome the course tasks. However, the lack of this connection, as mentioned earlier, also implies that they do not pay the necessary attention or that the messages are not transmitted in the same way as in a face-to-face environment where external stimuli are much less than what can be found, for example, in a house with children while viewing a virtual session.

The role of the teacher as an attachment figure and the prevention of a greater feeling of alienation can be affected by the teacher's direct interaction with her students in live sessions. Although face-to-face interaction is not possible due to space, the fact that the teacher talks to the students who respond in the chat establishes certain links between them. It is necessary that the session is not simply an explanation of content

but an opportunity to engage in discussion and resolve doubts. Direct interaction has proven to have better results than asynchronous interaction (email, forums) (Torrado Cespón & Díaz Lage, 2022).

Considering the perceptions of students in this environment, it is necessary, therefore, to encourage the use of tools that promote active reflection on their work. The online environment significantly influences motivation and attention since using a digital device promotes multitasking, and it is necessary to provide more explicit and direct materials (Baron, 2017; Cilliers, 2017; Firth et al., 2019; Llorca Abad, 2015). Subsequently, Baron's (2021) research pointed out that this multitasking situation implies a more straightforward approach to content.

4. METHODOLOGY

The teacher offered the students of the Master of Teaching English as a Foreign Language of the subject *Intercultural Communication and Language Teaching* a checklist to be completed and sent before the delivery of the course activities. This subject has a high theoretical content that must be reflected in the activities delivered. It is also a master's degree, so the level required for the activities is higher than a degree subject.

The profile of these students is:

- Graduates in education or philology.
- Level B2 in English, at least.
- Active workers.

The subject consists of three activities and a forum. It was proposed that checklists be used for activities only. The subject had a total of 82 students, of which 75 delivered some of the activities. In the first lecture, the teacher explained that these checklists would be available before the delivery of the related activities. They were included in each task's individual forum (fig. 1) to make them accessible at first sight to the students when entering Canvas. In addition, the teacher reviewed the points included in it (fig. 2) to avoid confusion. This explanation was recorded in each of the sessions in which the activities were explained.

FIGURE 1. Appearance on campus of the forum of one of the course activities and link to checklist.

Task 1: Mediation

Todas las secciones

Use this forum for questions about the task.

Deadline: May 9th (I can allow you six hours more because of the time zone.).

Fill in the [checklist when your task is ready](#) .

For further details about this task revise:

- The Mediation activity master class.
- Sessions: 5, 6 and 7.
 - The task sheet itself (including the explanatory video).

Source: author.

FIGURE 2. Some of the items included in the Activity 1 checklist.

Critical items appear in capitals.

- MY PROPOSAL DEALS WITH INTERCULTURAL UNDERSTANDING.
- My proposal IS FOR EFL CLASSROOM.
- I work with just ONE target group.
- My students mediate in ENGLISH with somebody who speaks ENGLISH.
- The person(s) my students must mediate with DOESN'T (DON'T) SPEAK THEIR LANGUAGE.
- I ask my students to mediate a concept which can cause CULTURE SHOCK and/or INTERCULTURAL MISUNDERSTANDING.
- Students MEDIATE THEIR OWN CULTURE.
- I don't just ask my students to TRANSLATE.
- I, as a teacher, ONLY USE ENGLISH in my proposal.

Source: author.

The format chosen for the checklists was *Google Forms* because of its availability and gratuity. In the form, the student was asked for the name only to proceed with a record of its use. Participation was entirely voluntary, and some of the students said they had consulted them but had yet to send them.

The results were analysed quantitatively comparing two academic years and exposing percentages.

5. RESULTS AND EVALUATION

The use of checklists was distributed as follows (Table 1).

TABLE 1. *Distribution of the use of checklists among students.*

Activity	Students who submitted the activity without a checklist	Students who submitted the activity and checklist
Activity I. Mediation	30	39
Activity II. Critical literacy	27	26
Activity III. World Englishes	28	6

Source: author.

As can be seen in Table 1, the number of checklists was sent out in the majority and decreased as students no longer needed to accumulate more points for continuous assessment.

The use of checklists was intended to improve student outcomes, and Table 2 shows how their use influenced the final result.

TABLE 2. *Comparison of results between students who used the checklists and those who did not.*

Activity	Students who submitted the activity without a checklist		Students who submitted the activity and checklist	
	Average passing grade	No. failed tasks	Average passing grade	No. failed tasks
Activity I	7.5	8	8,8	2
Activity II	7	20	8,6	6
Activity III	7.4	10	8,7	0

Source: author.

At first glance, it can be seen that the pass rate is higher in the group of students who used the checklists, as well as the average grade they presented in the activity. It can be said that the use of checklists improves students' academic performance in an easy and direct way, considering the environment in which they conduct their studies.

On the other hand, by making a diachronic study of the subject, we can observe how the results of the group that made use of the checklists are better than those of their counterpart in the previous course (tables 3, 4 and 5).

TABLE 3. List of passes and failing grades of students of the same subject in the previous year.

	Students who delivered the activities in the course 20/21	Results	
		Pass	Fail
Activity I	77	Pass	43
		Fail	34
Activity II	74	Pass	58
		Fail	16
Activity III	40	Pass	36
		Fail	4

. Source: author

TABLE 4. List of passes and failing grades among users of the checklists.

	Students who used the 21/22 course checklists	Results	
		Pass	Fail
Activity I	39	Pass	37
		Fail	2
Activity II	26	Pass	20
		Fail	6
Activity III	28	Pass	28
		Fail	0

Source: author

TABLE 5. Comparison of the percentage of passes between the two academic years.

Academic year	Pass rate		
	Activity I	Activity II	Activity III
20/21	55.8%	78.3%	90%
21/22	94.8%	76.9%	100%

Source: author.

Table 5 shows the results more clearly. The group that used the checklists had a higher pass rate for activities 1 and 3 and a similar pass rate for activity 2. It is to rule out the high pass rate in an activity I, which implies the first contact with the subject and where students need to pay more attention. It is concluded, therefore, that checklists have improved student performance compared to a previous course.

5. DISCUSSION

Considering what has been seen in the theoretical framework, we can observe how the results support the research of Baron (2017), Cilliers, (2017), Firth et al. (2019) and Llorca Abad (2015) as direct and simple materials are necessary to guide students online. In this type of format for teaching, it is important to deal with the inconvenience of the lack of connection with student and teacher already pointed out by Garrison et al (1999) in the beginnings of online instruction and corroborated again and again, especially during the forced adaptation caused by the 2020 pandemic (Torrado Cespón, 2021; Torrado Cespón & Díaz Lage, 2022). It is also important to remember that this intervention was carried out in master's studies, so the subjects present a certain independence as students, (Urban & Jirsáková, 2021) even higher than that which undergraduate students could show.

The design of checklists is also an element to consider. Although, in this case, *Google Forms* was used for its simplicity and accessibility, it is necessary to explore which would be the most appropriate format to reach more students (Ferrer et al., 2022, Torrado Cespón & Díaz Lage, 2022).

6. CONCLUSIONS AND FURTHER RESEARCH

The improvement in learning is evidenced by the results provided in section 4. It should be noted that the checklists were not mandatory, so not all students used them. If it is mandatory for the delivery of the activities, for example, requesting them as access to the delivery of the activity, surely the percentages of passes would be better in the total of the group, as exemplified in table 1.

Using this resource could also benefit the student in more autonomous works such as the final project. The use of a checklist would help the student to make a more thorough review of their final result and, therefore, be more confident to defend it. For this, the author plans an innovative educational project based on the use of checklists among master dissertation students. Here, the checklist will be mandatory and will be sent and discussed with the dissertation supervisor. Once both the supervisor and the student agree on those points, a veracity statement will be sent together with the dissertation. This will avoid unpleasant surprises due to the lack of proper supervision, which typically affects those students who are not often in contact with their supervisors. Checklists will, as a consequence, contribute to academic excellence by facilitating online attention. This practice is proposed in three different master's degrees. It is expected to be extrapolated to the others at the university once the good results forecasted in this previous experiment are confirmed with the MD.

To conclude, it can be assured that a high pass rate improves student motivation, especially if these are the result of work and not the lack of rigor of the corrector. This influences the way the student goes to class and the assessment of the teacher who teaches the subject. The point is not to treat students as if they do not know how to do their job but to help them find the correct answer through the facilitation of learning. These students, all of them teachers, will be able to apply what they have experienced with their own students so that tasks stop being obstacles in case of lack of time and contact where the strongest survive and become a journey where those who need it are helped by guiding them.

7. FUNDING

This research has been carried out under the project with reference nº B1-2020_26, CLILTECH: Formación digital para docentes de asignaturas bilingües a través de píldoras de aprendizaje en entornos audiovisuales, The reference research project nº PY20-01365 Compilación, anotación y análisis de corpus de textos escritos por docentes de asignaturas bilingües (ANCORABI) financed by the Junta de Andalucía (PAIDI 2020), and the project with reference nº B036, VIEALI-Rioja: Videos formativos y material complementario para la mejora de enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera entre los alumnos de bachillerato de la comunidad autónoma de La Rioja.

8. REFERENCES

- Baron, N. S. (2021). Know what? How digital technologies undermine learning and remembering. *Journal of Pragmatics*, 175(1), 27-37.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.011>
- Baron, N. S. (2017). Reading in a digital age. *Phi Delta Kappan*, 99(2), 15-20.
<https://doi.org/10.1177/0031721717734184>
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching Generation Z. People: *International Journal of Social Sciences*, 3(1), 370-377.
<https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>
- Chyr, W.-L., Shen, P.-D., Chiang, Y.-C., Lin, J.-B., & Tsai, C.-W. (2017). Exploring the effects of online academic help-seeking and flipped learning on improving students' learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 11-23.
<https://www.jstor.org/stable/26196116>
- Dickey, M. (2004). The impact of web-logs (blogs) on student perceptions of isolation and alienation in a web-based distance-learning environment, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 19(3), 279-291. <https://doi.org/10.1080/0268051042000280138>
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. A., & Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: the importance of attitude to online learning. *Higher Education*, 83(2), 317-338.
<https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>

- Firth, J., Torous, J., Stubbs, B., Firth, J.A., Steiner, G. Z., Smith, L., Alvarez-Jimenez, M., Gleeson, J., Vancampfort, D., Armitage, C. J., & Sarris, J. (2019) The “online brain”: How the Internet may be changing our cognition. *World Psychiatry*, 18(2), 1129-129. <https://doi.org/10.1002/wps.20617>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Johnson, G. M. (2005). Student alienation, academic achievement, and WebCT use. *Educational Technology & Society*, 8(2), 179-189. https://drive.google.com/file/d/1lujdOJWiMCCZZIH_HUnQ2UTn19ZiVpRo/view
- Llorca Abad, G. (2015). Audio-visual transmedia content and new users’ behaviour. *Obra Digital*, 8, 136-154. <https://doi.org/10.25029/od.2015.51.8>
- Ma, J., Han, X., Yang, J., & Cheng, J. (2015). Examining the necessary condition for engagement in an online learning environment based on learning analytics approach: The role of the instructor. *The Internet and Higher Education*, 24, 26-34. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.09.005>
- Mandernach, B. J., Robertson, S. N., & Steele, J. P. (2018). Beyond content: The value of instructor-student connections in the online classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 130-150. <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.23430>
- Mann, S. J. (2005). Alienation in the learning environment: A failure of community? *Studies in Higher Education*, 30(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/0307507052000307786>
- Manoharan, S. R., Hua, T. K., & Sultan, F. M. M. (2022). A comparison of online learning challenges between young learners and adult learners in ESL classes during the COVID-19 pandemic: A critical review. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(1), 28-35. <https://doi.org/10.17507/tpls.1201.04>
- Morgan, C. K., & Tam, M. (1999). Unravelling the complexities of distance education student attrition. *Distance Education*, 20(1), 96-108. <https://doi.org/10.1080/0158791990200108>
- Ortega Arranz, A., Bote Lorenzo, M., Asensio Pérez, J., Martínez Monés, A., Gómez Sánchez, E., & Dimitriadi, Y. (2019). To reward and beyond: Analysing the effect of reward-based strategies in a MOOC. *Computers and Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103639>

- Rasheed, A. R., Kamsin, A., & Abdullah, N. A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review. *Computers and Education*, 144, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2005.03.001>
- Schuman, B. F. (2021). What does success in online teaching look like? *Teaching Philosophy*, 44(3), 339-367. <https://doi.org/10.5840/teachphil202132140>
- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning: An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior*, 51(A), 539-545. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.015>
- Tichavsky, L. P., Hunt, A. N., Driscoll, A., & Jicha, K. (2015). "It's just nice having a real teacher": Student perceptions of online versus face-to-face instruction. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 2. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090202>
- Torrado Cespón, M. (2021). TIC/TAC y COVID-19: Uso y necesidades del profesorado de secundaria en Galicia [ICT/TAC and COVID-19: Use and needs of secondary school teachers in Galicia]. *Digital Education Review*, 39, 356-373. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.356-373>
- Torrado Cespón, M. & Díaz Lage, J.M. (2022). Gamification, Online Learning and Motivation: A Quantitative and Qualitative Analysis in Higher Education. *Contemporary Educational Technology*, 14(4), ep381. <https://doi.org/10.30935/cedtech/12297>
- Urban, K., & Jirsáková, J. (2021). Motivation and personality traits in adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 28(1), 151-166. <https://doi.org/10.1177/14779714211000361>
- Wei, C. W., Chen, N. S. & Kinshuk (2012). A model for social presence in online classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 60, 529-545. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9234-9>
- Zembylas, M. (2008). Adult learners' emotions in online learning. *Distance Education*, 29(1), 71-87. <https://doi.org/10.1080/01587910802004852>

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LOS FUTUROS DOCENTES: ESTUDIO DE CASO DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ANDALUZAS

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad no se puede negar el enorme cambio que ha experimentado la sociedad actual a través de la irrupción de la digitalización. La cual ha afectado a todos los ámbitos de nuestra vida: información, comunicación, relaciones, y aprendizaje son las áreas más influenciadas por la irrupción de la misma. Por ello, podemos afirmar que han cambiado nuestros hábitos en cuanto al acceso, la organización y la transformación de la información (Cantabrana & Cervera, 2015; Unión Europea, 2013).

Al margen de estos cambios no ha quedado la educación, y por tanto, la digitalización obliga a la educación a que repense el tipo de estudiantes que está formando, y si realmente este alumnado es competente digitalmente, a través del fomento y desarrollo de las competencias más apropiadas para su desarrollo e integración en la sociedad actual. Por ello, desde el ámbito educativo, hemos de replantearnos si la formación de los futuros docentes prepara a los mismos para el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación, en adelante TIC, como algo inherente a su desarrollo personal y social (Comisión Europea, 2012; Fernández-de-la-Iglesia et al., 2020; OCDE, 2012). Pues es notorio que

la comunicación digital, la alfabetización digital, y la digitalización de la sociedad son temas de gran envergadura en el siglo XXI (Pérez y Nagata, 2019).

En otras palabras, estamos haciendo clara alusión al concepto de alfabetización digital (CD). A nivel histórico, la primera vez que se establece este concepto es de la mano de Zurkowski (1974), quien lo define como la habilidad para igualar, concretar y examinar la información. Pese a ello, unos años más tarde, se añade a esta definición otra serie de competencias unidas al acceso, tasación y ocupación de la información empleada con la finalidad de aprender. Tras estas aportaciones son muy numerosas las definiciones realizadas, todas ellas estrechamente vinculadas a aquellas habilidades que se relacionan con un carácter técnico-procesal, cognitivo y socioemocional que la sociedad actual demanda a la hora de aprender, de trabajar, y en definitiva de vivir (Eshet-Alkalai, 2012; Comisión Europea, 2018).

En la actualidad, si aunamos todas esas definiciones y aportaciones, encontramos que engloban entre otras las habilidades relacionadas con la capacidad de leer, de escribir o de calcular. Todas ellas con la finalidad de usar de manera eficaz y eficiente los dispositivos digitales en todos los ámbitos de nuestra vida: personal, social, laboral... (Larraz, 2013).

De tal manera, en la actualidad, la CD se compone de distintos elementos: el elemento tecnológico, el elemento informacional y multimedia, y el elemento comunicativo. Es precisamente por ello por lo que nos referimos al concepto de manera global y plural, y no hablamos de competencia digital simplemente, sino de alfabetización múltiple (Gisbert y Esteve, 2011; Lázaro, 2015).

A su vez, dentro de la CD se ubican competencias tales como: (Covello y Lei, 2010)

- la determinación de necesidades formativas
- el acceso a la información en entornos digitales
- el empleo de compendios TIC para alternar información, precisar y enunciar de información
- la valoración y el traspaso de la información.

Por todo ello, el sistema universitario actual debe promover una formación de los futuros docentes donde esté ampliamente presente la CD. Es más, la misma, debería ser considerada como un elemento indispensable de cara a la formación del alumnado, y por lo tanto es función de la administración educativa garantizar la formación en la misma en las distintas etapas para conseguir la formación de ciudadanos plenamente integrados en la sociedad actual (OCDE, 2011).

Donde la formación en CD sea considerado algo inherente en la actualidad en la sociedad del conocimiento, a través de la apuesta por planes de formación por la promoción de conocimientos que supongan el dominio de la búsqueda, la obtención, el procesamiento y la comunicación de la información. Aspectos todos ellos que se han consolidado como las dimensiones de la alfabetización del siglo XXI (Martin & Tyner, 2012; Piscitelli, 2009).

En definitiva, en la sociedad actual, las TIC e internet deben ser tratados y considerados como instrumentos que promueven el pensamiento, el aprendizaje, el conocimiento y la transmisión de la información

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar el tratamiento de la alfabetización digital en los estudios del Grado relacionados con las ciencias de la educación de las universidades públicas andaluzas

3. METODOLOGÍA

Este trabajo aplica un método que se corresponde con ser una la revisión bibliográfica con la finalidad de analizar y compendiar todos aquellos resultados que desde el año 2017 hasta la actualidad.

Por lo tanto, la metodología indicada se fundamenta en ejecutar una investigación documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: Búsqueda

Se realizó una búsqueda entre los años 2017 y 2022. Empleando como descriptores “futuros docentes” AND “alfabetización digital”. Además, se utilizaron algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares, y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: Proceso de selección

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

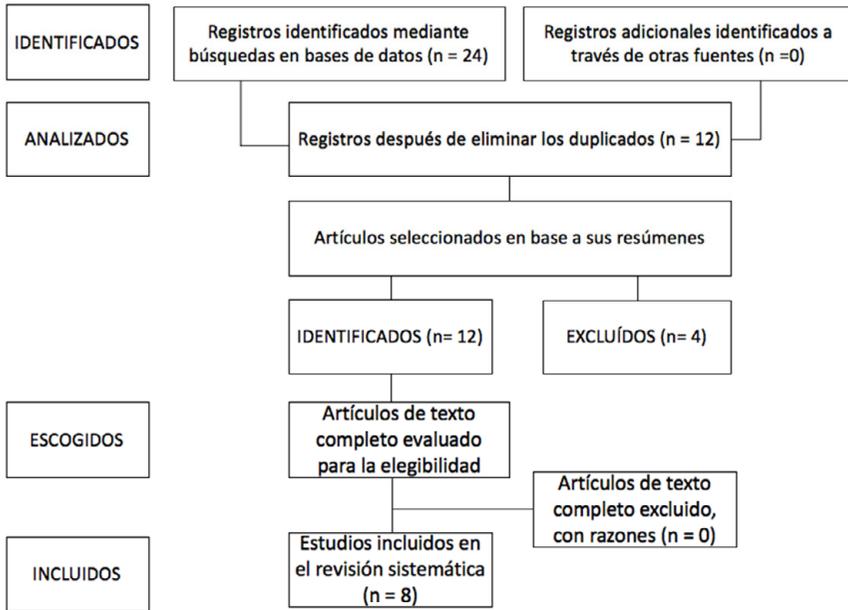
FASE 3: Análisis metodológico

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 24 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 8, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2017 y 2022.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema de la alfabetización digital en los futuros sanitarios.

FASE 4: Síntesis y aportaciones principales de los resultados de la búsqueda. (Ver figura 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

No hay dudas en la actualidad del hecho de que, internet y los dispositivos digitales han cambiado nuestras vidas, nuestra forma de existir y por supuesto nuestras formas de aprender (Carroll et al., 2016). Este hecho nos lleva a que la educación también ha sufrido cambios, y por ello, todos los niveles educativos, incluido el nivel universitario debe ofrecer programas de estudio, tanto de grado, como de máster, que formen a los futuros docentes en cuanto a la CD. Pero no solamente eso, los cambios sociales debidos a la digitalización implican también que las acciones que se lleven a cabo estén enmarcadas en la nueva sociedad para la que se van a desarrollar (Ortega y Soto, 2016). Sin perder de vista al alumnado al que se van a dirigir, y su perfil digital. Claramente nos estamos refiriendo a que nuestros futuros docentes se corresponden con un alumnado que generacionalmente se corresponde con pertenecer a la generación Y y Z (González Hernando et al., 2020). Recordemos que nos referimos a

la Generación X (nacidos entre 1965-1979), Generación Y o Millennials (nacidos entre 1980-1999), Generación Z (nacidos entre 2000-2010) y Generación Alpha/Glass (nacidos desde 2010) (Begazo y Fernández, 2015).

Lo cual nos conduce a definir que se trata de un perfil de alumnado que desde el momento de su nacimiento han estado inmersos en el mundo digital, dominan los dispositivos digitales, se relacionan a través de las redes sociales, y son críticos y exigentes, app adictos y tienen la habilidad de utilizar varias pantallas a la vez (Bernal, 2015).

A su vez, esto se traslada al ámbito educativo, pues son alumnos que mantienen con facilidad la atención en distintas cuestiones a la vez, y no solamente están acostumbrados a la sobre estimulación, sino que disfrutan de ella y se sienten cómodos en tales situaciones. Además, son un perfil de alumnado caracterizado por desenvolverse muy bien en la inmediatez, en el aprendizaje autónomo, pero dependientes de las tecnologías. Unido a esto aparece una de las grandes adversidades, como es el hecho de corresponderse con un tipo de alumnado que da como válida toda la información que les llega de internet y de las redes sociales (Bongarrá, 2011).

En cualquier caso, en la sociedad actual, tanto los dispositivos digitales, como internet se han convertido en elementos imprescindibles en la vida del alumnado, y no poseen ningún inconveniente en adaptarse a cualquier dispositivo o app novedosa, son multipantalla y multidispositivos (hasta cinco pantallas), los caracteriza la rapidez e impaciencia, son individualistas, interactivos y que se manejan muy bien en las comunidades globales (Net-Learning, 2016). Estas cuestiones son de vital importancia para la educación, pues no deben perder de vista el perfil digital de su alumnado, los cuales prefieren un tipo de aprendizaje fuera del aula y online (Verdú, 2015).

Sin embargo, queremos dejar clara la idea de que un uso de los dispositivos digitales e internet de manera continua y amplia no implica que los estudiantes estén correctamente alfabetizados digitalmente. Y en este sentido, es la administración educativa la que tiene que proporcionar una educación en las habilidades precisas para sean productivos en el mundo

laboral cambiante, siendo ésta una prioridad para las universidades (González Hernando et al., 2020).

Autores como *The NMC Horizon Report 2018 Higher Education Edition* (Adams et al., 2018) consideran tener la solución en cuanto a esto: las universidades deben presentar un tipo de formación híbrida, es decir, una mezcla entre el aprendizaje formal e informal (Johnson et al., 2016). Acompañados del rediseño de espacios de aprendizaje, la combinación del aprendizaje formal e informal y la alfabetización digital.

5. DISCUSIÓN

Son diversas las investigaciones que han puesto de relieve el hecho de la viabilidad y oportunidad que ofrecen los dispositivos digitales e internet en el ámbito educativo. Y es que la universalización del internet y “lo digital” está cada vez más presente en la vida cotidiana (Guimaraes et al., 2019), por lo que los intentos de integración de las TIC en la educación constituyen un desafío necesario para preparar a los estudiantes como ciudadanos del siglo XXI que muestren competencias digitales, pensamiento crítico y capacidad de resolución de problemas (Ocaña-Fernández et al., 2020; Turpo-Gebera et al., 2021), y en este sentido, ni la universidad, ni las titulaciones relacionadas con la rama sanitaria pueden quedar fuera de ello.

Por tanto, es la universidad quien debe adaptarse a la nueva sociedad digital a través del cambio y de la innovación para transformar las viejas prácticas analógicas y pasar al uso de nuevos enfoques, formación docente y aprendizaje de los alumnos (Villarroel y Stuardo, 2022).

La alfabetización mediática y digital permitirán a las personas interpretar contenidos, expresarse y pensar de manera innovadora mediante estas herramientas (Sosa y Palau, 2018). Ante un perfil de estudiantes constantemente conectado al mundo digital a través de diversas herramientas y plataformas tecnológicas, que tiene acceso a múltiples conocimientos y fuentes de información. Los cuales acceden a las universidades con mayor cantidad de conocimientos digitales, diferentes formas de pensar, procesar y construir conocimiento, con más cuestionamientos

y mayores demandas hacia los docentes en términos de los ritmos, estrategias y formatos del proceso educativo.

6. CONCLUSIONES

En definitiva, la sociedad actual se enfrenta a desafíos propios de vivir en una sociedad en red, como es el estar expuestos a variadas fuentes de información, vivir hiperconectados, e interconectados a través de dispositivos electrónicos, plataformas y redes sociales. Frente a esta amenaza de tan elevada cantidad de información individualmente hemos de tener las habilidades necesarias para lograr el equilibrio entre estar en el presente o conectados virtualmente, lograr una coherencia entre la identidad presencial y la del mundo digital, como también, ser responsable sobre lo que se transmite e informa a través de estos medios. Al mismo tiempo, en el terreno académico, precisamos de habilidades para indagar y escoger lo que nos resulta preciso y selecto, identificar si la información es fidedigna, rigurosa y proviene de una fuente confiable, o también, distinguir cuando una idea no es de elaboración propia y es honesto citarla adecuadamente. Por lo tanto, las TIC y los dispositivos digitales deben ser herramientas que fomenten el pensamiento, el conocimiento, la creatividad y la innovación.

7. REFERENCIAS

- Ata, R. & Yıldırım, K. (2019). Exploring Turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy. *Education Sciences*, 9(1), 40-56.
- Begazo, J. D., y Fernández, W. (2015). Los millennials peruanos: características y proyecciones de vida. *Gestión en el Tercer Milenio*, 18(36), 9-15.
- Bongarrá, A. C. (2011). Docentes de la “Generación Y”. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, 12(15), 169-173.
- Cantabrana, J. L. L. & Cervera, M. G. (2015). El desarrollo de la competencia digital docente a partir de una experiencia piloto de formación en alternancia en el Grado de Educación. *Educación*, 51(2), 321-348.
- Carley, S., Beardsell, I., May, N., Crowe, L., Baombe, J., Grayson, A. ... Body, R. (2018). *Social-media-enabled*

- Carrillo, R. L., y Guzmán, A. (2019). Plan estratégico de tecnologías de la información como estrategia universitaria. *Avances de investigaciones Grupo Sinergia Digital*, 1(1), 61-75.
- Carroll, C. L., Bruno, K. y vonTschudi, M. (2016). Social Media and Free Open Acces. Medical Education: The Future of Medical and Nursing Education? *American Journal of Critical Care*, 25(1), 93-96. 10.4037/ajcc2016622
- Castañeda-Peña, H., Barbosa-Chacón, J. W., Marciales, G. & Barreto, I. (2015). Profiling information literacy in higher education: Traces of a local longitudinal study. *Universitas Psychologica*, 14(2), 445-458.
- Comisión Europea (2012). Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).
- Cooper, H. (2009). *Research Synthesis Andmeta-Analysis: A Step-By-Step. Approach.* Sage.
- Cooper, H. Y Hedges, L. V. (1994). *The Handbook Of Research SynThesis.* Russell Sage
- Covello, S. y Lei, J. (2010). A review of Digital Literacy Assessment Instruments. IDE-712 Front-End Analysis Research. Analysis for Human Performance Technology Decisions.
- Dapia, M., y Escudero, R. (2014). Aprendizaje colaborativo para el uso mediante el edublog en la enseñanza universitaria. Valoración de una experiencia. *Enseñanza y Teaching*, 32(2), 53-72. 10.14201/et20143215372.
- Durán, J. (2011). La contribución del edublog como estrategia didáctica. *Electronic Journal of Research in Educational of Psychology*, 9(23), 331-355.
- Durán, M., Gutiérrez, I. y Prendes, M. P. (2016). Certificación de la competencia TIC del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 527-556.
- Eger, L., Klement, L., Tomczyk, L., Pisonova, M. y Petrova, G. (2018). Different user groups of university students and their ict competence: evidence from three countries in central Europe. *Journal of Baltic Science Education*, 17(5), 851-866.
- Fernández-de-la-Iglesia, J. C., Fernández-Morante, M. C., Cebreiro, B., Soto-Carballo, J., Martínez-Santos, A. E. & Casal-Otero, L. (2020). Competencias y actitudes para el uso de las TIC de los estudiantes del grado de maestro de Galicia. *Publicaciones*, 50(1), 103-120.
- FINE- Europe. (2016). European Federation of Nurse Educators (FINE).

- García-Álvarez de Toledo, J. y Fernández- Sánchez, R. (2011). *Difusión y divulgación científica en internet*. (G. d. Asturias, Ed.). Cienciatec
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- González Hernando, C., Valdivieso León, L. & Velasco González, T. (2020). Estudiantes universitarios descubren redes sociales y edublog como medio de aprendizaje. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- Grassley, J. S., y Bartoletti, R. (2009). Wikis and blogs: Tools for online interaction. *Nurse Educator*, 34(5), 209-213. 10.1097/NNE.0b013e3181b2b59b.
- Guimaraes, I., Tejada, J. y Pozos, K. (2019). Formación docente para la educación a distancia: la construcción de las competencias docentes digitales. *Serie*, 24(51), 69-87. <http://doi.org/10.20435/serie-estudios.v24i51.1296>
- Johnson, L., Adams, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. y Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report 2016 Higher Education*. The New Median Consortium
- Kung, Y. (2014). Characteristics of nurses who use social media. *Computers, Informatics, Nursing*, 32(2), 64-72. 10.1097/CIN.0000000000000033.
- Larraz, V. (2013). *La competència digital a la universitat*. Tesis doctoral. Universitat d'Andorra.
- Lázaro, J. (2015). *La competència digital Docent com a eina per garantir la qualitat en l'ús de les TIC en un centre escolar*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili.
- learning in emergency medicine: A case study of the growth, engagement and impact of a free open access medical education blog. *Postgraduate Medical Journal*, 94(1108), 92-96. doi: 10.1136/postgradmedj-2017-135104
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 7-24. 10.7238/rusc.v8i1.965.
- López-Meneses, E., Sirignano, F. M., Vázquez-Cano, E. & Ramírez-Hurtado, J. M. (2020). University students' digital competence in three areas of the DigCom 2.1 model: A comparative study at three European universities. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(3), 69-88.
- López, E. (2009). Innovar con blogs en aulas universitarias. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 14, 1-6.
- Magg, M. (2005). The potential use of "blogs" in nursing education. *Computers, Informatics, Nursing*, 23(1), 16-24. doi:10.1097/00024665-200501000-00005

- Martín, A. & Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital Competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39. <http://doi.org/tkd>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. Y The Prisma Group (2009). Preferred Reporting Items For Systematic Re-Views And Meta-Analyses: The Prisma Statement. *Plos Med.* 6, E1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Molona, P., Valenciano, J. y Valencia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 26, 15-31. 10.5209/rev_RCED.2015.v26.43791.
- Moreno, A. J., Fernández, M. A. & Godino, A. L. (2020). Información y alfabetización digital docente: influencia de la rama formativa. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 10(1), 140-150.
- Navarro, J. A. M. (2020). La competencia digital de los estudiantes universitarios latinoamericanos. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 276-289.
- Net-Learning (29 de junio de 2016). Webinar Millennials y GenZ: Un desafío para el mundo educativo y laboral [Archivo de vídeo].
- Ocaña-Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. y Morillo-Flores, J. (2020). La competencia digital en el docente universitario. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), 1-13. <http://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.455>
- OCDE (2011). Informe habilidades y competencias del siglo xxi para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE.
- OCDE. (2012). Education at a Glance 2012. OECD indicators. Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español.
- ONTSI (2016). *Los ciudadanos ante la e-sanidad*. Ministerio de Industria, Energía y Turismo. Madrid: Ministerio de industria, energía y turismo, Gobierno de España.
- Ortega, I., y Soto, I. (2016). *Las universidades y la Generación Z* [Mensaje en un blog].
- Pérez, T. A. y Nagata, J. J. (2019). The digital culture of students of pedagogy specialising in the humanities in Santiago de Chile. *Computers & Education*, 133, 1-12. <https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2019.01.002>
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Santillana.
- Redacción Médica. (16 de junio de 2016). De la consulta de enfermería al estrellato en la red.

- Shwu-Fen, C., Hsiu-Chuan, S., y Ean-Wen, H. (2017). The Application of Information and Communication Technology (ICT). *Nursing Education. Hu li za zhi The journal of nursing*, 64(6), 5-11. doi:10.6224/JN.000077.
- Sosa, M., y Palau, R. (2018). Flipped Classroom para adquirir la competencia digital docente: Una experiencia didáctica en la educación superior. *Revista de Medios y Educación*, 52, 37-54. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.03>
- Turpo-Gebera, O. Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y. y Pérez-Postigo, G. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. *Revista de Medios y Educación*, 62, 39-70. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.79472>
- Unión Europea (2013). Comprender las políticas de la unión europea: una nueva revolución industrial.
- Verdú, D. (03 de mayo de 2015). *La generación Z cambiará el mundo*. El País.
- Villaruel Henríquez, V., y Stuardo Troncoso, W. (2022). Proponiendo una EdTech sustentable. Más allá de Docentes powerpointers y clickerers en la Universidad. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 241-258. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32620>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S. y Van den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens*.
- Williams, J., y Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247. doi: 10.14742/ajet.1361.
- Zurkowski, P.G. (1974). The information service environment relationships and priorities. *Related Paper*, 5.

SITUACIÓN ANTE EL USO Y EMPLEO DE LAS TIC EN ESPAÑA: ANÁLISIS EN CUANTO A LA BRECHA DIGITAL PRE-POST PANDEMIA

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la elevada digitalización, uso y empleo de los dispositivos digitales e internet en la sociedad actual es algo innegable y altamente prevalente en nuestro día a día. Tal es así, que si nos fijamos en nuestro alrededor y nuestras acciones cotidianas, podemos evidenciar cómo muy diversos ámbitos de nuestra vida se han digitalizado, como por ejemplo hacer compras, o pedir cita en el médico. Y, por ende, la educación también ha sido envuelta en esta digitalización. Prueba de esta digitalización es el hecho de que en los informes PISA se hayan incorporado entre sus cuestiones, la solicitud de información referida al uso y empleo de los mismos, tanto fuera como dentro del sistema educativo.

Todo ello configura da lugar a un tipo de sociedad en la que los dispositivos y medios digitales son protagonistas en el desarrollo del sujeto, a distintos niveles: social, emocional y cognitivo. Donde el uso de internet se han postulado como un instrumento que da innumerables herramientas a los adolescentes, ya sea para comunicarse, para obtener información, para relacionarse con los demás a través de las redes sociales, para jugar online, para descargar contenidos, para hacer ocio, para entretenerse, o incluso para estudiar (Fondo et al., 2018; Monteiro et al., 2021; Valencia et al., 2020).

Observando tales informes, en concreto el Informe PISA 2018 comprobamos estas cuestiones, las cuales los informes PISA no incorporaban años anteriores, y estaban más centrados en la evaluación de determinadas competencias académicas.

De alguna manera se podría afirmar que el informe PISA 2018 es el primer informe de los creados por la OCDE que incorpora la intención de medir la competencia digital en el alumnado, aunque en ese caso, tal medición quede relegada al tiempo de uso, acciones realizadas o dispositivos disponibles.

Surge entonces la necesidad de alfabetizar digitalmente al alumnado, entendido como un compendio de habilidades técnico-procesales, cognitivas y socioemocionales necesarias para vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital (Comisión Europea, 2022). Y por lo tanto, compuesta por distintas dimensiones: tecnológica, informacional y multimedia, y comunicativa (Lázaro, 2015).

Sin embargo, hemos de tener cuidado con todo este auge y aumento del empleo de los dispositivos digitales e internet, pues el mismo también lleva asociado grandes consecuencias negativas que su uso desmesurado puede provocar, como es el uso problemático de internet (PIU por sus siglas en inglés). Caracterizado por tratarse de un uso de internet de manera abusiva, excesiva y de riesgo, que puede conllevar grandes consecuencias en cuatro grandes ámbitos: a nivel físico, a nivel emocional, a nivel social y a nivel conductual (Moreno, Jelenchick, & Christakis, 2013).

O, la brecha digital. Y es que no todo ha sido positivo ante la digitalización de la sociedad, puesto que ha dado lugar a nuevos tipos de desigualdades sociales en cuanto a su acceso y usos (Villanueva, 2006; Torres, 2017), donde los diferentes ritmos de integración tecnológica, de países y de grupos sociales, han dado lugar a una nueva desigualdad denominada brecha digital. Este nuevo concepto se define como un entramado de fenómenos de distinta índole (los socioeconómicos, sociales, culturales, demográficos, geográficos, históricos, psicológicos, políticos y tecnológicos) que hacen que su abordaje sea extremadamente complicado (Crovi-Dueta, 2008; Andrés, 2014; Alva de la Selva, 2015).

A modo general, podemos establecer que esta brecha aparece en tres niveles:

1. a nivel de acceso, o disponibilidad de las TIC,
2. a nivel de uso, o posibilidad de utilización de las TIC en actividades significativas para el ciudadano,
3. y a nivel de utilización, control y capacidad de selección de las tecnologías (Selwyn, 2004).

Siendo una de las definiciones más recientes en el tiempo entorno a este concepto es la aportada por Soomro et al. (2020) cuando establecen que la brecha digital es la brecha existente entre las personas que tienen un adecuado acceso a las TIC y aquellos que tienen un acceso deficiente o nulo. Definición ampliada y complementada por otros autores, quienes además indican que la misma nace de las diferencias entre sociedades o personas, lo cual provoca enormes desigualdades a nivel de zona, edad, raza, género, economía u otros motivos (Chamorro, 2018).

Es decir, que nos encontramos ante un fenómeno que se corresponde con una nueva forma de desigualdad, con un gran calado en el ámbito educativo, pero también unas graves consecuencias y desigualdades sociales, puesto que es generadora de exclusión social (López, 2020). De tal manera, podemos afirmar que este tipo de discriminación tecnológica también constituye una fuente de pobreza y exclusión social (Arias et al., 2018).

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar los el uso y la brecha digital en el alumnado español según el Informe PISA 2018

3. MÉTODO

Para la metodología se empleó un método cuantitativo, de carácter correlacional con un diseño ex post facto, de carácter retrospectivo. Con la finalidad de analizar diversas variables relacionadas con el sexo, la edad, y el uso, disponibilidad y empleo de las TIC.

El total de la muestra está compuesto por 35.943 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, de diferentes centros educativos de educación secundaria españoles que se prestaron a participar en el Informe PISA 2018. En cuanto a las características principales de la muestra, la edad media es de 15,83 años, con una desviación típica $DT=0.28$. En cuanto al sexo, el 50% ($N=17987$) son hombres, y el 50% ($N=17956$) mujeres. Y, en cuanto a la nacionalidad, el 90,7% ($N= 31901$) eran de nacionalidad española y el 9,3% ($N= 3253$) era de nacionalidad distinta a la española.

El instrumento empleado para esta investigación es el propio informe PISA 2018. En un primer momento se cogió el informe completo y su matriz de datos disponible en la página web del ministerio de educación. Y tras ello, seleccionamos únicamente los ítems referidos a cuestiones de carácter socio-demográfico y las relacionadas con el uso y empleo de los dispositivos digitales e internet.

A partir de dicha base de datos analizamos la relación entre las distintas variables por medio de un

análisis estadístico descriptivo en cuanto a cada variable dependiente, así como de la prueba del Chi-Cuadrado. Con la finalidad no solamente medir las puntuaciones obtenidas en cada ítem, sino también analizar la posible existencia de diferencias entre cada concepto. Todo ello a través de la utilización del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 26.

4. RESULTADOS

Los resultados encontrados aportan las siguientes ideas:

4.1 DISPOSITIVOS DIGITALES EN CASA:

Por orden de frecuencia se corresponden con conexión a internet con un 96,3% ($N=31330$), proyector con un 77,1% ($N=24691$), ordenador portátil con un 76,5% ($N=24984$), impresora con un 67,3% ($N=21904$), tablets con un 63,5% ($N=20696$), video consolas con un 62,4% ($N=20335$), pizarra digital con un 60,8% ($N=19412$), ordenador de mesa con un 60,1% ($N=19635$) y reproductores musicales con un 56,8%

(N=18557). De los datos obtenidos se extrae la idea de que la gran mayoría de la población, en el año 2018 ya tenía acceso a internet en sus hogares.

4.2. ACCIONES DIGITALES NO REALIZADAS EN CASA:

Nunca leen los email con un 36,1% (N=12530), y tampoco nunca participan en foros con un 58,2% (N=20128). Parece ser que el empleo de los dispositivos digitales y de internet fuera de la escuela no se emplea con finalidades educativas en base a estos datos.

4.3. ACCIONES DIGITALES QUE SÍ REALIZAN EN CASA:

Todos los días utilizan el chat con un 87,5% (N=30328), y al menos una vez a la semana leen noticias online con un 34,8% (N=12025), buscan información para aprender con un 37,8% (N=13115), y buscan información práctica con un 33,5% (N=11603). Sin embargo, fuera de la escuela, cuando están en casa, los adolescentes que componen la muestra emplean internet o los dispositivos digitales para buscar información.

4.4. ALFABETIZACIÓN DIGITAL OFRECIDA EN LA ESCUELA:

“buscar información verídica en internet” con un 67,7% (N=23651), “comparar información de distintas web” con un 58,3% (N=20333), y “comprender las consecuencias de hacer que la información esté disponible públicamente en línea” con un 83% (N=28946).

4.5. ALFABETIZACIÓN DIGITAL NO OFRECIDA EN LA ESCUELA:

Son “cómo usar motores de búsqueda” con un 59,7% (N=20886), “cómo usar la breve descripción debajo de los enlaces en la lista de resultados de una búsqueda” con un 64% (N=22223), “cómo detectar información subjetiva o sesgada” con un 53,6% (N=18654), y “detectar pissing o spam” con un 63,8% (N=22185). Este aspecto nos parece esencial, puesto que del mismo se deriva que algunos contenidos son enseñados en la escuela, pero están mucho más relacionados con una alfabetización digital técnica en cuanto al propio uso de los dispositivos. Sin embargo,

cuestiones tan importantes como la cyber seguridad o la identidad digital no tienen cabida en la enseñanza digital que ofrece la escuela según nuestros datos.

4.6. TIEMPO DE USO DE INTERNET EN LA ESCUELA:

Los resultados muestran por orden de frecuencia el invertir en internet en la escuela en torno a entre un minuto y media hora con un 26,3% (N=8544), seguido de aquellos participantes que respondieron con mayor frecuencia no pasar nada de tiempo en internet cuando están en la escuela con un 22,5% (N=7298), seguido de los que reconocen pasar entre media hora a una hora con un 21,8% (N=7087), los que pasan más de horas con un 12,6% (N=4104), los que pasan de dos a cuatro horas con un 8,2% (N=2671), los que pasan entre cuatro y seis horas con un 5,2% (N=1681), y los que pasan más de seis horas con un 3,3% (N=1081). Por extraño que nos parezca, parece que existe una desconexión entre la escuela y el resto de la sociedad a la hora del empleo de los dispositivos digitales y de internet. Este hecho lo vemos claramente cuando por ejemplo los profesores prohíben al alumnado utilizar el móvil en clase. Parece que según nuestros datos, los adolescentes viven en un mundo elevadamente digital, pero sin embargo, asisten a una escuela elevadamente analógica.

4.7. ACCIONES RELACIONADAS CON EL USO DE LAS TIC EN LA QUE INVIERTEN MÁS TIEMPO:

Los participantes responden con mayor frecuencia usar los dispositivos digitales todos los días en acciones como el empleo de chat en línea con un 77,3% (N=23477), el uso de las redes sociales con un 67,9% (N=20647), y navegar por internet por diversión con un 52,4% (N=15926). Mientras que manifiesta con mayor frecuencia la opción de respuesta casi todos los días, con acciones relacionadas con la descarga de música, películas o juegos con un 26,9% (N=8134). Principalmente de estos resultados queremos destacar el hecho de que para la muestra el uso y empleo de los dispositivos digitales y de internet es un medio de socializarse con el medio y de establecer relaciones interpersonales con sus iguales. Es decir, los adolescentes se relacionan a través de los

dispositivos digitales y de internet. Igual sucede con la descarga de contenidos, en muchas ocasiones incluso ilegal, aspectos en los que en su formación digital no han sido educados, quedando relegados a un segundo plano.

4.8. DOMINIO DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES:

Otras de las cuestiones planteadas estaban relacionadas con la resolución de problemas con los dispositivos, software, aplicaciones, y nuevos modelos.

En este caso, se preguntó a los participantes si tienen la capacidad de dar consejos a sus amigos y familiares sobre comprar un nuevo dispositivo digital. En este caso, más de la mitad de los participantes con un 51,4% (N=13385) manifiesta con mayor frecuencia estar de acuerdo. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=238,36$; $p<,05$).

Así como la resolución de manera individual de distintos problemas que se puedan presentar con estos dispositivos, ante lo que al igual que en el caso anterior, más de la mitad de los participantes responde con mayor frecuencia, con un 54,4% (N=14111) estar de acuerdo. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=318,22$; $p<,05$).

Y también preguntando sobre la habilidad auto percibida para instalar software, donde manifiestan con mayor frecuencia estar de acuerdo un 44,6% (N=11520). Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=792,76$; $p<,05$).

Todo esto también se pone de manifiesto a la hora de expresar por parte de la muestra su intención de ser independiente a la hora de resolver ciertos problemas. En este caso, ante el enunciado “leo información sobre dispositivos digitales para ser independiente” donde un 42,4% (N=10901) manifiesta estar de acuerdo con mayor frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=1058,55$; $p<,05$). O elegir por sí mismos una nueva aplicación, en cuyo caso un 55,8% (N=14251)

manifiesta estar de acuerdo con mayor frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=146,65$; $p<,05$).

Por último, se preguntó a los participantes sobre sus gustos en cuanto al aprendizaje en torno a estos dispositivos, y si tal aprendizaje lo hacían a través de los amigos y familiares, ante lo que un 52,1% (N=12919) manifiesta estar de acuerdo con mayor frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=583,87$; $p<,05$).

4.9. ACTITUDES FRENTE AL USO DE LOS DISPOSITIVOS DIGITALES:

En este caso, los enunciados estaban dirigidos a conocer los gustos y actitudes personales en cuanto a los dispositivos digitales por parte de los participantes. De tal manera, en cuanto al gusto por compartir información sobre los mismos con los amigos un 49,9% (N=12415) manifiesta estar de acuerdo con mayor grado de frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=1214,93$; $p<,05$).

Así como en cuanto a la utilización de los dispositivos digitales como medio de sociabilización, para a través de los mismos hacer amigos, en concreto, se preguntó a los participantes su grado de acuerdo ante la afirmación “me gusta conocer amigos y jugar a juegos de ordenador y video con ellos”. Ante ello, la respuesta con mayor frecuencia respondida con un 38,1% (N=9503) fue estar de acuerdo. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=4454,32$; $p<,05$).

Con respecto a la afirmación “me siento cómodo utilizando dispositivos digitales en casa” un 50,5% (N=13072) manifiesta estar de acuerdo con mayor frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=193,46$; $p<,05$).

Ante lo que también se planteó a los participantes la afirmación “me siento cómodo usando dispositivos digitales con los que estoy menos

familiarizado”, cuyos resultados coinciden también en señalar la opción de respuesta de acuerdo como la más frecuente con un 48,6% (N=12711). Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=226,68$; $p<,05$).

Así como también, manifiestan estar de acuerdo con mayor frecuencia, en sentirse totalmente emocionados al descubrir nuevos dispositivos o aplicaciones con un 38,6% (N=13034). Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=164,85$; $p<,05$).

Por todo ello, ante la afirmación “internet es un gran recurso para obtener información que me interesa (por ejemplo, noticias, deportes, diccionario)” la respuesta que mayor frecuencia de respuesta obtiene, al igual que en los casos anteriores, se corresponde con estar de acuerdo con un 48,9% (N=13210). Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=294,16$; $p<,05$).

Al igual que sucede con la consideración de utilidad que poseen las redes sociales, donde en este caso un 54,8% (N=14703) manifiesta estar de acuerdo con mayor frecuencia. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=257,75$; $p<,05$).

En general, los participantes muestran su agrado ante el uso de los dispositivos digitales, siendo la afirmación que mayor frecuencia de respuesta posee el hecho de estar de acuerdo con un 53,1% (N=14237). Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=228,52$; $p<,05$).

No obstante, también se preguntó a los participantes por el hecho de sentirse mal si no tenían disponible una conexión a internet. En tal caso, un 43% (N=11552) respondió estar de acuerdo con mayor frecuencia, y sentirse mal ante tales hechos. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=37,98$; $p<,05$).

Así como el hecho de perder la noción del tiempo ante su empleo, siendo un 44,4% (N=12061) los que respondieron con mayor frecuencia estar de acuerdo ante el hecho de olvidarse del tiempo mientras se usan los dispositivos digitales. Además, la prueba Chi-Cuadrado de Pearson muestra diferencias estadísticamente significativas atendiendo al sexo ($\chi^2=187,58$; $p<,05$).

5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados hacen referencia al elevado uso de los dispositivos digitales y de internet. En cuanto al tiempo dedicado a internet fuera de la escuela nuestros participantes manifiestan estar entre dos y cuatro horas diarias. Y durante ese tiempo, principalmente se dedican a hablar a través del chat, el uso de las redes sociales para contactar con sus amigos y navegar por Internet y divertirse. Seguido de hacer amigos, la descarga de contenidos digitales (ya sea música, películas o juegos).

Otras de las grandes aportaciones de este trabajo reside en la demostración de que el empleo de los dispositivos digitales para los adolescentes españoles posee un fuerte carácter socializador, dándose correlación entre el uso de dispositivos digitales y el uso de dispositivos de comunicación digital. Tanto es así, que incluso los mismos son emparejados a sentimientos positivos y efectos positivos de cara al establecimiento de relaciones interpersonales, puesto que para los adolescentes los dispositivos digitales e internet se han convertido en un medio para relacionarse, mantener relaciones sociales, e incluso buscar pareja, ya sea de manera directa (por ejemplo, llamada telefónica, chat y videollamada) o indirecta (por ejemplo, subiendo videos o imágenes en las redes sociales).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, desde estas líneas queremos recalcar la idea de que la educación no debe quedar al margen de la sociedad, por ello, una sociedad altamente digitalizada precisa de una educación digitalizada que forme en competencias digitales a su alumnado, a partir de la visión de los dispositivos digitales y de internet como herramientas educativas, y no como un desafío (Armella, 2016; De la Iglesia, 2019; Kozak, 2016;

Urresti, 2015). Ello también va a suponer disponer de un profesorado alfabetizado digitalmente, que apuesta por la innovación educativa a través de las herramientas digitales (Constenla et al., 2022). Por tanto, la innovación educativa se postula como el camino que conduce a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y de la calidad educativa (Altopiedi & Murillo, 2010; Blanco & Messina, 2000; Manola et al., 2017; Margalef & Arenas, 2006; Morales, 2010).

7. REFERENCIAS

- Altopiedi, M. & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(1), 47-70.
- Alva de la Selva, R. (2015). Los nuevos retos de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 60(223), 265-285. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Andrés, G. (2014). Una aproximación conceptual a la “apropiación social de TIC”. *Question*, 1(43). 17-31. [file:///C:/Users/ Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2227-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8239-1-10-20140918%20(1).pdf)
- Arias, E., Lirio, J., Alonso, D. & Herranz, I. (2018). Acceso y uso de las TIC de las mujeres mayores de la Europa comunitaria. *Revista Prisma Social*, 21, 282-315.
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 49-67. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400003>
- Blanco, R. & Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. UNESCO.
- Chamorro, M. F. (2018). Brecha digital, factores que inciden en su aparición: Acceso a internet en Paraguay. *Población Y Desarrollo*, 24(47), 58-67. [https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024\(47\)058-067](https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2018.024(47)058-067)
- Comisión Europea. Monitor Educación y Formación 2013. (2022). . Disponible online: <https://op.europa.eu/es/publication-522detail/-/publication/25626e01-1bb8-403c-95da-718c3cfdcf19/language-en> (consultado el 15 de marzo de 2022).
- Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-15.

- Crovi-Drueta, D. (2008). Dimensión social del acceso, uso y apropiación de las TIC. *Contratexto*, 16, 65-79. <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.784>
- de la Iglesia, C. (2019). Caja de herramientas 4.0 para el docente en la era de la evaluación por competencias. *Innovación Educativa*, 19(80), 93-112.
- Fondo, Nicolás., & Spensieri, Mars. (2018). El imaginario colectivo sobre internet de los nativos digitales argentinos que ingresan a la universidad. *Question/Cuestión*, 1(58), e046-e046.
- Kozak, D. (2016). Caso: aulas en red. En A. Artopoulos y C. Lion (Eds.), *La escuela de las pantallas. Referentes y casos para la transición* (pp. 13-40). Fundación Telefónica/Ariel.
- Lázaro, J. (2015). *La Competència Digital Docent Com a Eina Per Garantir la Qualitat en l'ús de les TIC 612 en un Centre Escolar*. Doctor. Tesis Doctoral.
- López, O. M. (2020). Brecha digital educativa. Cuando el territorio es importante. *Sociedad e Infancias*, 4, 267-270.
- Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. *Revista Publicando*, 4(11), 719 -731. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623>
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Monteiro, A. & Leite, C. (2021). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *Rev. Educ. Distancia RED*, 21, 2–17.
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47 – 73. <https://hdl.handle.net/11537/25201>
- Moreno, M., Jelenchick, L. & Christakis, D. (2013). Problematic internet use among older adolescents: A conceptual framework. *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1879–1887. doi:10.1016/j.chb.2013.01.053
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New Media & Society*, 6(3), 341-362). <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>
- Soomro, K.A., Kale, U., Curtis, R., Akcaoglu, M. y Bernstein, M. (2020). Digital divide among higher education faculty. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00191-5>

- Torres, C. (2017). Sociedad de la Información y Brecha Digital en España. *Revista Panorama Social*, 25, 17-33.
- Urresti, M. (2015). Nómades, convergentes, protésicos y obnubilados. Los jóvenes ante la emergencia del campo tecnológico digital. En L. Quevedo (Comp.), *La cultura Argentina hoy. Tendencias* (pp. 287-318). Siglo XXI.
- Valencia-Ortiz, R., Garay, U. & Cabero-Almenara, J. (2020). Percepciones de estudiantes y docentes del uso que los estudiantes hacen de Internet y su relación con la modalidad de estudio. *Rev. Educ. Distancia RED*, 20, 2–23.
- Villanueva, E. (2006). Brecha Digital: Descartando un Término Equívoco. *Razón y Palabra*, 51.
<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n51/evillanueva.html>

LA RELEVANCIA DEL TRABAJO SOBRE DEEPFAKES DENTRO DEL TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

VÍCTOR MURILLO LIGORRED

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

NORA RAMOS VALLECILLO

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación trae al frente la actualidad, pertinencia y alcance que tienen los *deepfakes* en la sociedad del conocimiento y la información. Desde 2016, asistimos a un crecimiento exponencial de este imaginario que ha saltado del cine, como un recurso puramente artístico al traer, de nuevo al frente, personajes pasados, como la princesa Leia en el film *Rogue One, una historia de Star Wars*, a la escena mediática en una idea de desinformación a través de la difamación de personas populares en suplantaciones y apariciones en la pornografía, la guerra... También, utilizados como un gran recurso en la cultura y la publicidad, como sucedió con Salvador Dalí, con Cantinflas, Lola Flores...

Así, desarrollamos desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica un estudio en relación con los imaginarios audiovisuales de corte hiperrealistas, sin embargo, ficticios, utilizados en la cultura, el ocio, la televisión, la publicidad, la política y la guerra, como presentaciones de imágenes que se debaten entre dos tensiones, la recreativa primero y la desinformadora después. Esta temática nos presenta un universo de posibilidades creativas, ante las que debemos plantear, desde el pensamiento crítico, cuestiones éticas, estéticas, educativas; lo que suponen como imágenes informacionales y desinformacionales en el ocio, la cultura, la política, la guerra, en un contexto donde cada vez más, cuesta, distinguir la realidad de la representación.

La creciente tendencia en la utilización de vídeos donde la inteligencia artificial muestran personas que no existen, como es el caso del proyecto de N-Vidia durante 2018, están muertas o desprestigian su persona mediante una suplantación, hace que debamos reflexionar y concienciar sobre el fenómeno *deepfake* a los futuros maestros. Desde dos perspectivas: la primer, en su vertiente de posibilidades artísticas y creativas; la segunda, en forma de *fake news* cuando muestran un video que, aunque verosímil, falso. Un cuestionamiento actualizado y crítico, sobre las posibilidades tecnológicas que comportan las imágenes realizadas mediante inteligencia artificial. Además, de aplicar el uso práctico del conocimiento estético en una sociedad mediada por imágenes, conocida como cultura visual.

2. OBJETIVOS

Este trabajo de investigación tiene dos objetivos principales:

- Analizar el interés y la consideración por parte del alumnado de Magisterio de la pertinencia del estudio de estos imaginarios *deepfakes* dentro de los territorios de la educación artística en primaria.
- Desarrollar el pensamiento crítico en los futuros egresados de magisterio de primaria en la creciente abundancia que existe en la actualidad acerca de los *deepfakes* digitales.

3. MARCO TEÓRICO

La “cultura digital fake” no puede ser ajena a la educación artística contemporánea. Pero ¿qué es el *deepfake*? ¿Y cómo estudiarlo para aprender en esta nueva realidad sobrevenida en los últimos tiempos? Este término es un acrónimo del inglés formado por las palabras *fake*, falsificación, y *deep learning*, aprendizaje profundo. Es una técnica de inteligencia artificial que permite editar vídeos falsos de personas que aparentemente son reales, utilizando para ello, algoritmos de aprendizaje no supervisados, conocidos en español como RGAs (Red Generativa Antagónica), y vídeos o imágenes ya existentes. El resultado final de dicha

técnica es un vídeo muy realista, aunque ficticio. El punto de partida o inicio de estas visualidades y narrativas *deepfakes* lo encontramos en la emblemática película *Rogue One: una historia de Star Wars* (2016), donde una princesa Leia, que siempre puede volver, con nuevos diálogos y nuevas acciones se nos trae al frente una y otra vez a través de su *deepfake*.

La creación o recreación de personas desaparecidas mediante estas tecnologías nos profesan una promesa de duración, de permanencia -contra el pasaje del tiempo (Brea, 2010, p. 9). Estas imágenes, creadas mediante esa tecnología nos introducen, primeramente, en el hecho artístico, en la pura creación, en lo ficcional, lo representativo; son utilizados para revivir personas populares de la cultura, con fines no comerciales, puramente históricos o artísticos, para que puedan ser conocidos por nuevas generaciones. Ejemplos de ello son los personajes populares fallecidos de la cultura o los circos ambulantes que integran en sus espectáculos animales creados mediante realidad virtual, para conservar esa esencia tradicional del circo, en un tiempo donde ya no se permite el trabajo con animales. Segundo, también han sido utilizados estos imaginarios en la política, la pornografía, el cine, la música (Spivak, 2019) y, cada vez, con una mayor presencia y que se va intensificando en los últimos años.

En esta segunda intencionalidad, se encuentran políticos y líderes mundiales que han sufrido el desprestigio y el descrédito con la suplantación de su identidad mediante esta tecnología. Dos ejemplos concretos de *deepfake* desde esta intencionalidad son el presidente de Estados Unidos Barak Obama de 2018 (Fletcher, 2018) o, en 2019, unos vídeos manipulados de la política Nancy Pelosi cuando era presidenta de la Cámara de Representantes del partido Demócrata, donde se mostraba a la estadounidense con evidentes síntomas de embriaguez. Vídeos que cuestionaron la honorabilidad de Pelosi y que tuvieron que ser desmentidos, no con pocos problemas. Zannettou et al. (2019) enumeran una serie de actores asociados con el desarrollo y distribución de *deepfakes*, que van desde gobiernos, activistas políticos o individuos malintencionados que han difundido a través de plataformas de redes sociales imágenes que no guardan memoria con la realidad (Westerlund, 2019). Según Zannettou

et al. (2019), la motivación detrás de las acciones de estos actores puede incurrir en una intencionalidad de extorsión desde diversas formas y manipulaciones del público y su opinión con respecto a temas específicos. Estas representaciones siembran confusión o discordia con el espectador, beneficio monetario, pasión por una idea u organización específica o, como MacKenzie y Bhatt (2018) notan, pura diversión y diversión pura en el caos.

De hecho, los *deepfakes* están muy relacionados con las denominadas *fake news*, que tan en boga se encuentran en la actualidad. Si rastreamos uno de los primeros proyectos en la creación de falsos imaginarios asociados a través de procesos de inteligencia artificial, lo encontramos en un proyecto de la empresa N-Vidia (Murillo-Ligorred, Ramos y Revilla, 2021). A través de la combinación de imágenes existentes de perfiles reales de personas en sus redes sociales extraídos mediante tecnología de *big data*, combinados mediante inteligencia artificial, el gigante gráfico creó retratos falsos que no pertenecen a nadie durante el año 2017. Aparecen como retratos que reconocemos por la familiaridad con el documento fotográfico, pero carecen de cualquier relación causa efecto, en tanto que el esto ha sido de toda fotografía. Sin embargo, no pertenecen a nadie en concreto, comparten la apariencia de una imagen fotográfica, pero no guardan memoria con ningún referente.

Además de estos ejemplos, durante la actual guerra de Ucrania y Rusia se ha producido un hecho que actúa como un punto de inflexión en la utilización de estas visualidades en la suplantación de identidades, que no ha pasado inadvertido durante este 2022. En este sentido, encontramos la aparición de un *deepfake* de Volodimir Zelenski pidiendo la rendición de Ucrania y la devolución de la región del Dombás en redes sociales y plataformas digitales el día 16 de marzo de 2022. Con este hecho fundacional, es la primera vez que la inteligencia artificial en forma de *deepfake* se utiliza como un arma de guerra, para la desestabilización de los ejércitos, todo ello, en la sociedad del conocimiento y de la información. Ante este panorama, el presente Proyecto de Investigación aborda una actualidad y originalidad en las temáticas, así como una necesidad de conocer si el nivel de alcance que tiene en los futuros maestros y la

posibilidad de trabajarse en las aulas, por su carácter creativo primero y, segundo y más grave, por su carácter desinformador y difamador.

Revisada la literatura existente en un primer acercamiento, no existen estudios previos que, desde la educación artística, contemplen su utilización, análisis, alcance y crítica. Se encuentran referentes teóricos concretos en Marfil-Carmona (2022), pero desde el mundo de la comunicación audiovisual. Sin embargo, no aparecen antecedentes a lo planteado en este proyecto. El proyecto surge de unos trabajos previos en torno al tema (Murillo-Ligorred, 2019; 2022; Murillo-Ligorred, et. al, 2020), trabajados por varios miembros del equipo investigador trabajados. Con una primera idea de indagación en lo que supone el acercamiento del estudiantado a estas nuevas visualidades producidas en el seno de la cultura visual, en los futuros maestros que cursan la asignatura Educación visual y plástica 26613 del grado de primaria en la Facultad de Educación. De este modo, se advirtió una emergencia, tal como se expresa en etnografía cuando se estudia un caso, entendido en el nuestro como un desbordamiento de lo visual en la cultura, cuestión que podría tener cierto interés para el alumnado universitario que se situarán en las aulas de primaria y secundaria para la educación de las futuras generaciones.

En estos acercamientos preliminares y que fueron el germen de este proyecto, se destaca que la primera vez que el tema apareció en clase a propósito de unos vídeos de Salvador Dalí en el curso 2020-21, la sorpresa del alumnado fue manifiesta. Poder ver a Dalí como alguien de la actualidad, no en re visionado de una vieja cinta de vídeo o documental, sino en la contemporaneidad que se mostraba en la exposición del año 2019 en el Museo San Petersburgo de Los Ángeles, suscitó un gran interés (Figura 1). ¿Por qué? Dalí, en su exposición, aparecía haciéndose un *selfie* con los visitantes a la muestra. Esto fue lo llamativo; ver cómo alguien del pasado venía a hacerse un *selfie*, algo a lo que el alumnado de 19-20 años está muy acostumbrado.

FIGURA 1. El Museo San Petersburgo de Los Ángeles toma prestada la técnica del *deepfake* que en la entrada un Dalí falso saluda a los visitantes desde múltiples pantallas y entabla una breve interacción con ellos.



Fuente: <https://www.dezeen.com/2019/05/24/salvador-dali-deepfake-dali-museum-florida/>

La conexión existente en el diálogo mediante las nuevas formas de expresión, comunicación y representación conecta y se entrelazan con viejas formas culturales. La función comunicativa de las imágenes realizadas mediante procesos de realidad virtual que unía al alumnado con la figura *deepfake* de Dalí. Aquello supuso la piedra de toque para seguir investigando los orígenes, la incidencia y crecimiento de los *deepfakes* en el ocio, la cultura, la política...

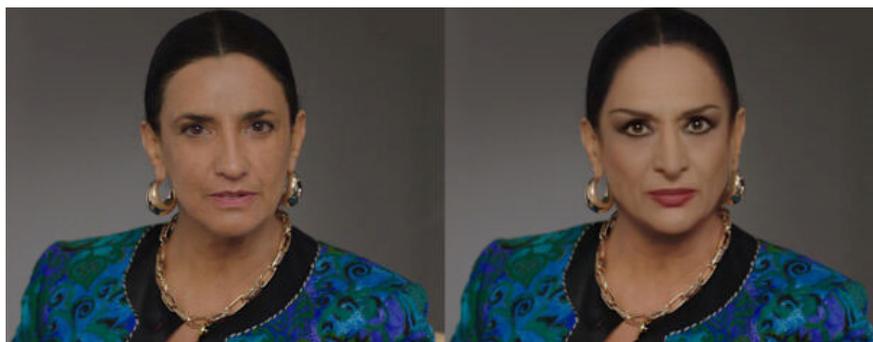
A partir de aquí, se comienza a investigar y escribir de forma teórica, sobre la dimensión ética de estos imaginarios y cómo poder abordarlos en las aulas de manera activa.

En esta vertiente teórica, en forma de estado de la cuestión, se analizan desde la perspectiva estética y crítica propia de la educación artística, que aprovecha un creciente imaginario para sugerir una interesante línea de trabajo “desde la pulsión de lo espectacular, lo mediático y lo expositivo”, trascendiendo la dualidad de lo físico y lo digital en la disolución de esos mundos tradicionalmente separados. El acontecimiento que presentan y analizan estos trabajos previos en forma de investigación en forma de estado de la cuestión, apuntando directamente a su aspecto educativo, se centra en la representación de personas ya fallecidas, entre otros ejemplos, haciendo referencia a la ética en la creación y utilización

de estas imágenes, valoradas también desde la responsabilidad docente, teniendo en cuenta, además, las imágenes creadas para el entretenimiento o el cine, sin fines publicitarios.

Por tanto, utilizados en la cultura, el ocio, la televisión, la publicidad, la política y la guerra, como imaginarios recreativos primero y desestabilizadores o desinformadores después, creemos necesario e imprescindible realizar un Proyecto de Investigación donde, a través del enfoque etnográfico para el trabajo en las ciencias sociales se analice la dimensión del fenómeno, en el alcance y la pertinencia que puede o debe tener en la educación artística de las distintas etapas educativas a través de sus futuros maestros y profesores. Esto es, un estudio que recoja la percepción y la posibilidad de aplicabilidad e implementación en las aulas a través de un muestreo en los y las estudiantes en formación, que serán futuros egresados en magisterio de primaria y profesorado de secundaria. Todo un universo de posibilidades artísticas y creativas, ante las que debemos plantear, desde el pensamiento crítico, cuestiones éticas, estéticas, educativas, acerca de lo que suponen como imágenes informativas y desinformativas en el ocio, la cultura, la política, la guerra, en un contexto donde cuesta, cada vez más, distinguir la realidad de la representación.

FIGURA 2. Gracias a la tecnología basada en inteligencia artificial, Ogilvy y Metropolitana conciben una campaña «protagonizada» por un deepfake de Lola Flores 25 años después de su desaparición. En la imagen se puede ver la actriz original y la transformación final.



Fuente: <https://www.panoramaaudiovisual.com/2021/02/09/asi-se-hizo-deepfake-lola-flores-spot-cruzcampo/>

Un territorio de investigación para el que la educación artística se encuentra en un lugar privilegiado. Desde su función de transformadora de la sociedad, la educación actual debe prestar atención al hiperdesarrollo visual y emergente en la constante disolución de la dualidad de los mundos físicos y digitales.

4. MÉTODO UTILIZADO EN EL ESTUDIO

4.1. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo ha sido de investigación etnográfica en educación, con una fase de trabajo de campo. Se ha optado por los informes de experiencia como herramienta de recogida de datos. Consideramos que es adecuado al objeto de estudio ya que el objetivo era conocer las ideas de cada estudiante tenía sobre la importancia del trabajo de los *deepfakes* dentro del territorio de la educación artística. Existen tantas realidades como sujetos cognoscentes (Arendt, 1996), por lo que, la narración de los propios interesados es el modo de llegar a las mismas.

TABLA 1. Tabla donde se reflejan las dimensiones iniciales, las categorías de análisis y los indicadores utilizados.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	INDICADORES
SI ES PERTINENTE	Pensamiento	Crítico Autónomo Creativo
	Realidad-representación	Redes sociales Mundos físicos Mundos digitales
	Inteligencia artificial	Desinformación Tecnología
	Territorio de trabajo	Alfabetización Visual Alfabetización Audiovisual
NO ES PERTINENTE	Multidimensional	Ética Social Tecnología Lingüística
	Territorio de trabajo	No tecnología No digital No audiovisual

Fuente: elaboración propia

Gracias a esta herramienta se generaron múltiples recursos que favorecieron el correcto análisis de textos que requieren los estudios de corte cualitativo como por ejemplo nubes de palabras clave, infografías, esquemas y agrupaciones que determinaron las categorías de estudio y los temas emergentes.

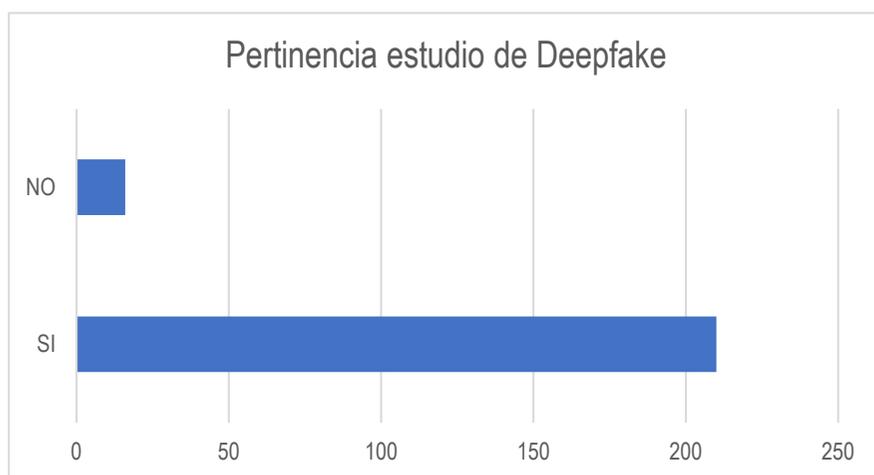
4.2. PARTICIPANTES

En el estudio han participado un total de 226 alumnas y alumnos del segundo curso del Grado de Magisterio de Primaria, de la asignatura Educación visual y plástica. De los cuales, el 75% son mujeres y el 25% hombres, de una edad media de 21,4 años.

5. RESULTADOS

El 92,9% (210 alumnas/os) contestaron que Sí es territorio de la educación artística ocuparse de estos productos visuales y audiovisuales. Mientras, el 7,1% (16 alumnas/os) No consideran que sea territorio de la educación artística ocuparse de estos productos visuales y audiovisuales.

GRÁFICO 1. Resultados en relación con las dimensiones generales del estudio sobre la pertinencia de que los Deepfakes sean trabajados desde el ámbito de la educación artística en un aula de educación primaria.



Fuente: elaboración propia

Debemos destacar que con el posterior análisis de las respuestas argumentadas este porcentaje varió considerablemente ya que 13 alumnos consideraban que no era únicamente territorio de estudio de la educación artística, sino que debía tratarse de manera globalizada por más áreas y únicamente 3 alumnos consideraron que no se debía estudiar desde nuestra área.

La calidad de las respuestas del alumnado ha sido buena en general. La reflexión que han realizado y han argumentado se demuestra en sus respuestas.

A continuación, realizaremos un análisis de los resultados obtenidos respecto de las categorías establecidas en relación a las contestaciones sobre la adecuación del estudio de los *deepfakes* en educación primaria.

Comenzaremos con los argumentos fundados en relación con la dimensión que razonan la pertinencia del estudio estos imaginarios generados mediante el uso de inteligencia artificial.

El argumento más repetido para su consideración ha sido que es necesario el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado de esta etapa educativa. Por ejemplo, consideran "... que la educación artística debe incluir educar a los niños acerca de este tipo de productos para fomentar el pensamiento crítico y para enseñarles a diferenciar entre lo que es real y lo que no lo es, con el fin de evitar ser engañados y de que los niños no sean conformistas y no se crean todo lo que ven" (alum_10). Siguiendo esta misma línea argumentativa una alumna puntualizaba que "la educación artística debe abarcar todos los aspectos creativos y cada día aparecen nuevas herramientas de creación...Por ello, como futuras docentes debemos ofrecer a los alumnos las herramientas para tener la capacidad de discernir entre aquello que es real y lo que no y ser críticos con lo que nos rodea. Tener un espíritu crítico es lo que nos puede diferenciar de los demás y hacer crecer como personas individuales y no dejarnos influenciar fácilmente. así cada uno podremos tener un criterio propio" (alum_32).

Además, insisten en que el desarrollo del espíritu crítico es conducente a una autonomía de pensamiento "es importante educar en estos productos visuales y audiovisuales para que nuestros alumnos sean capaces de

desarrollar un pensamiento crítico, y aprender a reflexionar y analizar aquello cuanto ven, ya que muchas veces lo que percibimos no corresponde con algo real o ha podido estar manipulado. Por ello desarrollar un pensamiento crítico para poder establecer un pensamiento personal respecto a lo que estamos observando es algo muy importante” (alum_254). Podemos ver esta idea reflejada en la observación que hace un alumno sobre la significación del desarrollo del pensamiento autónomo “Creo que es necesario tratarlo en clase y fomentar ser autocríticos para que los alumnos analizaran este tipo de estrategias, anuncios, etc., y que desarrollen su propia opinión al respecto, sepan detectar mensajes ocultos, desechar la información que no les guste y que sean autónomos sin dejarse manejar por los demás” (alum_2). En relación al desarrollo creativo asociado al estudio de este tipo de imaginarios una alumna enfatiza su relevancia porque “estos productos visuales y audiovisuales pueden ser uno de los recursos que permitan trabajar la creatividad en el aula y así poder adquirir competencias que posibiliten posteriormente, la creación de imágenes” (alum_206).

Hay estudiantes que inciden en el valor de trabajar este tema por su actualidad debido a que los asocian con el aprendizaje de la gestión de las redes sociales “...este tema es uno de los mejores para desarrollar y tratar el pensamiento crítico y el juicio de lo que vemos por las redes sociales sobre su veracidad” (alum_37) y en el interés de trabajar este tema en el aula de primaria “...es muy importante educar a las nuevas generaciones en el tema de internet y las redes sociales. En los próximos años los más pequeños van a tener que convivir y aprender a diferenciar el mundo real del virtual, en el cual, por desgracia van a pasar casi más horas...” (alum_1).

También tienen en cuenta la relevancia que tiene para el alumnado de primaria el aprender a diferenciar la realidad de las representaciones. Subrayan el interés de que en el aula se trabaje este aspecto desde el área de la educación artística debido a la presencia cada vez mayor de las tecnologías “...sobre todo actualmente que vivimos en una sociedad cada vez más globalizada e interconectada por las tecnologías. Además, es importante que nuestros alumnos aprendan a diferenciar lo real de lo artificial, o lo creado mediante producción audiovisual” (alu_143) “Hay

que enseñar a saber diferenciar entre lo que es real y lo que no. Ya que buscamos que nuestros alumnos sean críticos con lo que están viendo y no se crean todo” (alum_89). “Yo creo que en la educación artística estaría bien que enseñásemos a los alumnos a distinguir y conocer tanto los videos reales como los videos creados por realidad virtual” (alum_93). “Puede llegar a dedicarse algún apartado para explicar e intentar lograr diferenciar lo real de lo inventado” (alum_3). Se destaca la función de la educación artística para que el alumnado logre realizar esta diferenciación “desempeña una función fundamental en la transformación de los sistemas educativos respecto a la educación de estos imaginarios; deben educar al alumnado para tener un criterio propio y no considerar todo lo que se observa como real” (alum_225).

Se pone de relieve la importancia del estudio de todos los recursos que se pueden generar a partir de inteligencia artificial como parte de la *icosfera* a la que se está expuesto actualmente. “Hay que educar en la creencia o no de estas imágenes, hay que enseñar a diferenciarlas y con ello a no creerse todo lo que ven. La inteligencia artificial abre un mundo de posibilidades al que debemos adaptarnos como maestros” (alum_261). “A partir del momento en que se incluye la cultura visual en el currículo, el campo de investigación de la Educación Artística se amplía, de modo que esta ya no solo se ocupa del estudio de las imágenes propiamente artísticas (como las obras de arte), sino de las representaciones visuales en general y, por tanto, también de los “*deepfakes*”, pues estos no dejan de ser imágenes y vídeos, por falsos que sean, que han sido creados a partir de la Inteligencia Artificial” (alum_174). A pesar de que en la actualidad “estas imágenes son muy novedosas y no todo el mundo sabe de la existencia de ellas” (alum_177) se debe trabajar en el aula para evitar situaciones de desinformación y manipulación. “Parte de la formación de ciudadanos competentes es alertarles del peligro que pueden encontrar dentro de la sociedad, como en este caso el peligro que pueden generar las imágenes creadas a través de la inteligencia artificial” (alum_59).

Otro aspecto presente ha sido la importancia que se da a la alfabetización visual para lograr que el alumnado de primaria sea capaz de discernir las imágenes reales frente a las representaciones. Así una alumna destacaba

que “... la educación artística tiene un papel fundamental, debemos alfabetizar mediáticamente a nuestros alumnos para que sean capaces de distinguir estos productos visuales y audiovisuales de la verdadera realidad... Gracias a la asignatura de educación artística les podremos suministrar las herramientas necesarias para que sean capaces de todo aquello entendiendo la diferencia de esas representaciones y la realidad, además de la finalidad o el objetivo de las mismas es decir los valores o ideas que les quieren transmitir” (alum_205). Esta idea se asocia, una vez más, a la necesidad de que los niños y niñas tengan herramientas para desarrollar unos valores éticos y morales. “La alfabetización moral digital debe formar parte de los valores que tratamos transmitir a nuestros alumnos y alumnas en el día a día del aula, enseñando a distinguir entre lo falso y lo veraz que ven en Internet, y una vez lo han detectado, que sean capaces de mirarlo desde unos ojos críticos (alum_65).

El alumnado de magisterio que consideran que este tipo de imágenes deben trabajarse desde esta área muestran una visión amplia del territorio de trabajo al que debe atender la educación artística que abarca “el campo de la educación y la expresión plástica, visual y audiovisual. Es por lo que deben ser territorio de la educación artística los productos visuales y audiovisuales” (alum_70). “Es necesario alfabetizar y educar visualmente a los niños desde que son pequeños para que puedan establecer juicios por sí mismos y no se dejen engañar por lo que perciben dentro de su realidad, puesto que las imágenes nos rodean continuamente. A partir de ahí, la educación artística puede educar no sólo en la creatividad y producción; sino también en el pensamiento crítico para la interpretación adecuada de estos productos” (alum_196).

Tras el análisis de las respuestas del alumnado que considera que el estudio de los deepfakes no es un tema pertinente para trabajarlo desde el área de educación visual y plásticas en un aula de primaria se observa que no es que no estén de acuerdo con su estudio, sino que consideran que es un tema que no se tendría que afrontar únicamente desde un solo área por tener un carácter multidimensional. Así una alumna destaca que este tema debe de ser tratado “no solamente de la educación artística sino de otros sectores también relacionados con las nuevas tecnologías por ejemplo de la educación audiovisual la carrera de ingeniería

audiovisual o los grados, también un profesor de TIC puede y debe enseñar estas herramientas de inteligencia artificial, las ventajas y desventajas que conllevan, etc. Pero también se implican todas las ramas de la educación artística” (alum_5). o desde todas las áreas del currículo de primaria “en todos los ámbitos de la educación, ya sea en el ámbito lingüístico, social, matemático...” (alum_127).

Algunos estudiantes también consideran que la educación artística no abarca las creaciones que se realizan a partir de recursos tecnológicos, digitales ni audiovisuales, por ejemplo “me parece que esto esta muchísimo más relacionado con el uso de las tecnologías que con un entorno artístico” (alum_25). Consideran que no está dentro del campo de la educación artística por ser imágenes generadas a partir de inteligencia artificial: “Yo creo que no, ya que los verdaderos autores del arte son personas físicas que realizan un esfuerzo creativo y tiene su mérito; sin embargo, aunque los creadores de esta técnica sean personas físicas, las creaciones están hechas por digitalización” (alum_53). Tienen una concepción del arte tradicional, relacionándolo únicamente, con aquellos productos artísticos de tipo pictórico y escultórico. Por ejemplo, consideran que “esta parte de la educación está más ligada a la parte de educación visual porque en educación artística no se tratan temas visuales y audiovisuales” (alum_139).

6. DISCUSIÓN

La actualidad de las *fake news* y en imágenes las conocidas como *deepfakes* han irrumpido en la actualidad, no dando opción ni espacio para su comprensión por parte de la educación actualmente.

Las distintas suplantaciones que hemos vivido de personas populares de la cultura y la política nos llevan a un cuestionamiento de los usos que se hacen por parte de estos imaginarios. Alfred Gell (1998), a través de la agencia material secundaria explica cómo las imágenes modifican nuestra conducta. Cómo seducen, convencen, emocionan. El poder de las imágenes en su vertiente audiovisual se intensifica. La falta de seguridad actual en temas trascendentes, podemos señalar la invasión de Rusia a Ucrania, se da también en redes sociales en una suerte de

desinformación. El *deepfake* del presidente Zelenski pidiendo la deposición de las armas a sus ejércitos tenía como fin último la desestabilización de estos. En Estados Unidos, Nancy Pelosi apareció en unas imágenes con evidentes síntomas de embriaguez. La suplantación de su persona y la intencionalidad difamadora hicieron que tuviesen que salir a desmentir aquellas apariciones donde los *deepfakes* fueron las protagonistas. Al tratarse de imágenes, provenientes de la cultura visual, el campo de estudio al que pertenecen estas manifestaciones culturales es territorio de la educación artística. Así lo han entendido y reflexionado el alumnado de la propia asignatura mencionada, comprendiendo con un 92,9% que es territorio de la educación artística trabajar este tema en las visualidades abordadas tanto en la facultad de magisterio como en la educación primaria. El desarrollo del pensamiento crítico, a través del cuestionamiento de los distintos imaginarios dota de argumentos para la comprensión de un mundo visual.

La cercanía que tenemos con este tipo de medios representacionales, por la inmediatez, la facilidad para ser recordadas y la sensualidad hacen que las artes visuales, en este caso las imágenes *deepfakes* sean poderosas formas simbólicas (Freedman, 2006), y este poder incluye un didacticismo que no solo se enseña a querer descodificar mensajes, sino que puede hacer que aprendamos incluso cuando el mensaje no está claro. La cultura visual ofrece una forma de cómo vivir nuestras vidas a través de la visualización.

7. CONCLUSIONES

A través de este estudio comprobamos el interés que genera en el alumnado de magisterio en la asignatura de Educación visual y plástica el estudio de estas nuevas visualidades y narrativas contemporáneas.

Desde el Área de Didáctica de la Expresión Plástica consideramos que estamos asistiendo a una transformación y revolución en las formas de comunicar en imágenes que va en consonancia con la continua disolución de los mundos físicos y digitales.

A través del uso práctico del conocimiento estético desarrollado en estas imágenes el alumnado reflexiona en la actualidad, pertinencia de estudio

y necesidad de desconfianza de lo que se muestra en la intimidad del documento audiovisual.

El alumnado del grado de educación primaria considera la importancia de dar herramientas desde el área de educación artística para que los estudiantes de primaria puedan desarrollar un pensamiento crítico e independiente junto al desarrollo creativo.

La cultura visual, se nutre de imaginarios distintos, en este caso, los *deepfakes* digitales están a medio camino entre el alta y la baja cultura. Sus formas de producción y comunicación no tienen que ver tanto con términos artísticos sino con términos estéticos. Finalmente, un importante aspecto educativo de estos imaginarios *fake*, es su efecto sobre la identidad, tanto en lo que respecta a la creación como a la observación, que es quizá la cuestión de mayor relevancia en la educación.

8. REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Freedman, K. (2006). Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Octaedro.
- Brea, J.L. (2010). *Las tres eras de la imagen*. Akal.
- Fletcher, J. (2018). Deepfakes, Artificial Intelligence, and Some Kind of Dystopia: The New Faces of Online Post-Fact Performance. *Theatre Journal*, 70,(4), 455-471. Project MUSE.
- Gell, A. (1998). *Art and agency: an anthropological theory*. Clarendon press.
- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza.
- MacKenzie, A., & Bhatt, I. (2018). Lies, Bullshit and Fake News: Some Epistemological Concerns. *Postdigital Science and Education*.
- Marfil-Carmona, R. y Mayorga-Solórzano, F. (2022) Educación mediática y artística: el factor relacional en la enseñanza artística digital, en R. Marfil-Carmona, M. Caeiro-Rodríguez, V. Lope Salvador y A. Revilla Carrasco, *Educomunicación y artes en la era digital*. Fragua. pp.124-146.
- Murillo-Ligorred, V. (2019). Un pensamiento de lo técnico: agencia, alteraciones y suplantación de la estética de la imagen foto, en *Revista Barda*, pp. 161-177.
- Murillo-Ligorred, V. y Revilla, A. (2020). La educación artística a través de las ciudades de Gerhard Richter. *Arte y políticas de identidad*, 22, 89-116.

- Murillo-Ligorred, V., Ramos, N. y Revilla, A. (2021). El reordenamiento de la fotografía más allá de su estatuto indicial: nuevos imaginarios y narrativas sobre la imagen foto contemporánea para su educación. *Fedro*, 21. pp. 21-37.
- Murillo-Ligorred, V. (2022). Deepfakes digitales: entre lo poético y el pensamiento crítico en educación artística, en R. Marfil-Carmona, M. Caeiro-Rodríguez, V. Lope Salvador y A. Revilla Carrasco, *Educomunicación y artes en la era digital*. Fragua. pp. 42-59.
- Spivak, R. (2019). “Deepfakes”: The newest way to commit one of the oldest crimes. *The Georgetown Law Technology Review*, 3(2). pp. 339-400.
- Westerlund, M. (2019). The Emergence of Deepfake Technology: A Review, *Technology, Innovation, Management, Review*, 9. pp. 39-52.
- Zannettou, S., Sirivianos, M., Blackburn, J., & Kourtellis, N. (2019). The Web of False Information: Rumors, Fake News, Hoaxes, Clickbait, and Various Other Shenanigans. *Journal of Data and Information Quality*, 1(3), Article No. 10

MUJER MUSULMANA Y DISCRIMINACIÓN EN ESPAÑA. ORIENTACIONES PARA LOS PROFESIONALES DEL ÁMBITO EDUCATIVO

MARÍA NAVARRO-GRANADOS
Universidad de Sevilla

JUAN GARCÍA-FUENTES
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los prejuicios hacia la comunidad musulmana han aumentado notablemente en los últimos años. Concretamente, desde los atentados terroristas acaecidos el 11 de septiembre de 2011 en Nueva York, tales prejuicios comenzaron a trascender todos los límites geográficos (Alizai, 2021). En multitud de ocasiones se presenta al islam erróneamente como una religión atrasada, opresora y violenta, y a sus creyentes como una amenaza para la seguridad, propagando un discurso islamófobo de “nosotros y ellos” (Farooqui & Kaushik, 2022).

Otro de los acontecimientos que trajo consigo una gran oleada de islamofobia en Europa fue el caso conocido como el “Caballo de Troya” en las escuelas de Birmingham, en el que varias de ellas fueron investigadas al estar supuestamente influenciadas por ideales islamistas violentos (Shakle, 2017). En este contexto, Bi (2020) llevó a cabo su estudio con estudiantes musulmanes de esta ciudad para analizar el impacto que tuvo este acontecimiento en sus identidades. Visibiliza la presión psicológica y los elevados niveles de ansiedad de estos estudiantes.

Actualmente, los países occidentales se encuentran inmersos en una lucha por aceptar la heterogeneidad y diversidad de identidades culturales y religiosas en el seno de sus sociedades (Hassen, 2013). Cabe resaltar el impactante aumento de los partidos políticos de extrema derecha en

Europa, con un discurso claramente islamófobo anti inmigración. En España, país objeto de nuestro estudio, el partido político VOX se hace eco de la conocida teoría del “choque de civilizaciones” de Samuel Huntington. De este modo, manifiesta explícitamente en su discurso político que la cultura, creencias y valores de los inmigrantes musulmanes son incompatibles con los valores occidentales. Discurso que, como sostiene Aguilera-Carnerero (2018), nunca se había visto antes en el terreno político de la democracia española.

Resulta una paradoja como, a pesar de que la sociedad española no puede concebirse sin su gran legado islámico, tras ocho siglos de presencia musulmana, la identidad española siempre se ha construido en oposición al mundo musulmán, más concretamente al “moro-marroquí” (Rodríguez-García & Rodríguez-Reche, 2022).

En cuanto a la islamofobia, no existe una definición universalmente aceptada. En 1997, la comisión sobre los musulmanes británicos y la islamofobia, utilizó el término para hacer referencia a la hostilidad infundada hacia el islam, traducida en actitudes discriminatorias hacia este colectivo (The Runnymede Trust, 1997). Para Bleich (2011), la islamofobia recoge todas aquellas actitudes y/o emociones negativas dirigidas de manera indiscriminada al islam y a los musulmanes.

Existe un amplio debate en torno a si la islamofobia debe considerarse o no una forma de racismo. Rana (2007) afirma que no siempre el odio religioso es necesariamente racial. Para ella, la islamofobia es el resultado de la creencia en la inferioridad cultural y religiosa del islam. Sin embargo, son muchos los autores que denuncian lo que se conoce como la “racialización” de esta religión (Finlay & Hopkins, 2020; Najib & Hopkins, 2020), atribuyéndole significados raciales a sus creyentes independientemente de su grupo étnico-racial. Marcadores como el hiyab, nombre y/o apellidos árabes suelen interpretarse como indicadores “islámicos” (Alizai, 2021) y al ser visibles, hacen que la persona tenga muchas más opciones de sufrir discriminación (Cheikh & Mansouri, 2023).

En cuanto a la discriminación que sufren los musulmanes, es destacable el estudio de Saleem et al. (2018) con adolescentes musulmanes árabes en EEUU. Detectan cómo la discriminación percibida está relacionada

con evitar al grupo mayoritario (autóctono no musulmán) y con vivir conflictos identitarios. En España, Collet-Sabé (2020), analiza la integración de la llamada “segunda generación” de inmigrantes musulmanes. Visibiliza la desafiante realidad social que viven la mayoría de estos jóvenes, en un contexto marcado por los prejuicios y estereotipos hacia su religión.

Especialmente interesante nos resulta el estudio de Rodríguez-García y Rodríguez-Reche (2022), con hijas de parejas mixtas (marroquí-españolas). Detectan el impacto negativo que tienen los prejuicios en la construcción de su identidad y sentimiento de pertenencia, situándolas como el “otro” no asimilable. Muchas de estas chicas sostienen que son categorizadas como extranjeras en base a ciertas características visibles (color de piel, apellidos, cabello, vestimenta, acento...), incluyéndolas en una categoría “etno-racial” cargada de estereotipos negativos.

Distintos estudios han puesto de manifiesto la especial vulnerabilidad de las mujeres musulmanas, y de las que son leídas como tal, a sufrir islamofobia (Alizai, 2021; Asociación Marroquí, 2021; Iner, Mason & Asquith, 2022; Perry, 2014). Una característica fundamental de la islamofobia de género consiste en presentar a la mujer musulmana como víctima oprimida que es necesario “salvar” y “empoderar” (Al-deen, 2019; Iner, Mason & Asquith, 2022). Basta señalar la operación militar dirigida por los EEUU en Afganistán, presentada como una misión para “rescatar” a las mujeres musulmanas de los talibanes, basándose en un discurso de “salvación” (Hussein, 2013).

Abu-Ras & Suarez (2009) resaltan la particularidad y complejidad identitaria de las mujeres musulmanas: se enfrentan a mayor discriminación por su condición de mujer; a veces tienen que hacer frente al patriarcado existente en sus comunidades; conforman una minoría en países occidentales; etc. Especialmente interesante resulta la investigación de Keddie (2021) llevada a cabo con musulmanas en Australia. Visibiliza las reticencias a denunciar discriminación en función del género en el seno de sus familias y/o comunidades por miedo a que se utilice para fortalecer el discurso antimusulmán.

2. OBJETIVOS

Los objetivos que nos planteamos en este estudio son:

- Visibilizar la opinión de las mujeres musulmanas sobre su religiosidad, integración sociocultural y discriminación en Cataluña, Andalucía y Madrid.
- Propugnar medidas educativas para prevenir la islamofobia de género en España.

3. METODOLOGÍA

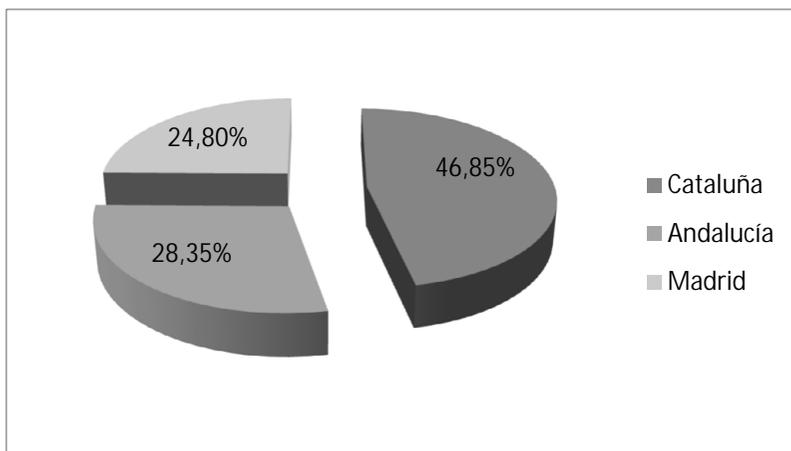
3.1. DISEÑO

El presente trabajo se enmarca en un diseño de investigación de naturaleza no experimental o ex post facto. Utilizamos una metodología eminentemente cuantitativa con un cuestionario diseñado ad hoc como instrumento único de recogida de datos.

3.2. PARTICIPANTES

La población objeto de estudio está conformada por la comunidad musulmana residente en España. Según el estudio demográfico de esta comunidad en nuestro país (UCIDE, 2020), la población supera los 10.000 sujetos, considerándose estadísticamente infinita. Para el cálculo de la muestra, utilizamos la fórmula establecida para este caso: $n = z^2 P*Q/E^2$. Con un nivel de confianza del 97% y un margen de error del 3%, obtuvimos un total de 1.157 musulmanes. Llevamos a cabo un muestreo estratificado por regiones (Cataluña, Andalucía y Madrid) por ser las tres comunidades que cuentan con un mayor número de población musulmana. En la figura 1 mostramos el porcentaje de musulmanes encuestados por cada Comunidad Autónoma:

GRÁFICO 1. Porcentaje de musulmanes encuestados por Comunidad Autónoma:



Fuente: elaboración propia

Para participar en el estudio establecidos como criterios de inclusión ser musulmán (más o menos practicante) y tener más de 18 años.

En el estudio participaron un 42,7% de hombres y un 57,3% de mujeres. En el presente trabajo mostramos únicamente las respuestas de las mujeres musulmanas a la encuesta. A continuación describimos las características demográficas de la muestra seleccionada de mujeres:

- Comunidad autónoma: el 40% reside en Cataluña, el 32,4% en Andalucía y el 27,6% en Madrid.
- La mayoría tiene una media de 22 años.
- Más de la mitad (57,4%) usa hiyab u otro tipo de velo.
- De las que están prometidas, el 78,9% lo están con una pareja musulmana.
- La mayoría (85,4%) no tiene hijos.
- El 70,1% tiene la nacionalidad española y el 22,9% la marroquí.
- El 51% ha nacido en España y el 40% en Marruecos.

- El 50,4% es inmigrante, el 40,6% pertenece a la llamada “segunda generación”, con al menos un progenitor nacido fuera de España, y un 9% son conversas o regresadas al islam.
- La mayoría (80,4%) lleva más de 15 años residiendo en España.
- El 45,4% tiene estudios universitarios y el 43,3% secundarios (bachillerato, FP...)
- El 64,7% es estudiante.
- La mayoría (75,6%) indica encontrarse bien económicamente.
- El 96,1% pertenece a la rama sunnita del islam y el 3,9% a la chiita.

3.3. INSTRUMENTO

El cuestionario está compuesto por una sección inicial de datos identificativos y un total de 8 dimensiones: religiosidad; creencias religiosas; enseñanza del islam; integración sociocultural; discriminación personal percibida; injusticia grupal percibida; medidas socioeducativas preventivas; opinión sobre el terrorismo de inspiración islámica. En el presente estudio nos centramos en cuatro de ellas:

- Religiosidad. En esta escala evaluamos la importancia personal otorgada a la religión, la religiosidad subjetiva y prácticas religiosas islámicas. Incluye un ítem de respuesta múltiple y seis de escala tipo Likert.
- Integración sociocultural. Abordamos la percepción que tienen sobre cuestiones relacionadas con su integración en España. Incluye un ítem de opción múltiple y seis de escala tipo Likert.
- Discriminación personal percibida. En esta escala evaluamos la percepción subjetiva sobre la discriminación personal percibida en relación a la religión y a su etnia. Incluye un ítem de opción múltiple y cinco de escala tipo Likert.

- Injusticia grupal percibida. Abordamos la percepción de injusticia percibida hacia los musulmanes como grupo. Incluye tres ítems de escala tipo Likert.

Calculamos la fiabilidad del instrumento a través del Coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo resultados óptimos próximos a 1 en cada una de las escalas que lo componen. Asimismo, calculamos tanto la validez de contenido como de constructo. Para la primera, llevamos a cabo un juicio de expertos que evaluaron los ítems en función de tres criterios: pertinencia, relevancia y claridad. Calculamos el grado de acuerdo entre los jueces a través del Coeficiente Alpha de Krippendorff (Krippendorff, 2018), utilizando la macro KALPHA para el programa SPSS. v.24. Obtuvimos índices próximos a uno para cada criterio: 1. Claridad $\alpha=.849$; 2. Relevancia $\alpha=.920$; 3. Pertinencia $\alpha=.915$. Para la validez de constructo realizamos un Análisis Factorial Exploratorio mediante el Método de Componentes Principales, verificando previamente la adecuación muestral con la prueba KMO y el test de esfericidad de Bartlett. Obtuvimos en todas las dimensiones medidas adecuadas de adecuación muestral, rechazando la hipótesis de esfericidad con un nivel óptimo de significación ($p = .000$). Asimismo, comprobamos que todos los ítems saturaron correctamente (valor superior a 0,4) en cada dimensión (Floyd & Widaman, 1995).

3.4. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La encuesta se pasó tanto de manera presencial asistiendo a mezquitas, asociaciones, centros educativos islámicos, barrios con elevada población musulmana, etc., como online a través de un formulario de Google. Para recoger los datos contamos con la ayuda de musulmanes pertenecientes a las asociaciones Azarquiel y Jóvenes Musulmanes de Málaga. A los encuestados se les garantizó su anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Para el análisis de los resultados realizamos, por un lado, un análisis descriptivo a través de estadísticos como la media y la desviación típica y, por otro, un análisis inferencial en función del sexo (mujeres/hombres) y de si las mujeres llevaban hiyab o no como un marcador religioso

visible. Como estadísticos inferenciales, utilizamos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos variables independientes, al no cumplir la muestra los criterios de normalidad (resultados de la prueba de normalidad de Kolgomorov-Smirnov $< 0,05$).

4. RESULTADOS

4.1. ESTUDIO DESCRIPTIVO

4.1.1. Religiosidad

El 45,1% se considera más religiosa que sus padres, el 25,6% menos y el 29,3% igual. Para la mayoría de las mujeres encuestadas (87,1%) la religión es muy importante en sus vidas y se consideran muy religiosas. Un porcentaje elevado lleva a cabo prácticas islámicas como hacer el Salat (63,2%) leer el Corán (90%) y asistir a la mezquita (94,9%). Cabe destacar que la asistencia a la mezquita no es obligatoria para las mujeres.

4.1.2. Integración sociocultural

Ante la pregunta, ¿cómo se siente más? a) español; b) de su país de origen o el de sus padres; c) de ambos; d) de ninguno, el 54,6% afirma sentir que pertenece a ambos, el 23,1% a España, el 16,6% a su país de origen o el de sus padres y, por último, el 5,7% afirma sentir que no pertenece a ninguno de ellos.

Con respecto al ítem “considero que en España puedo mantener mi identidad y costumbres religiosas”, las respuestas están muy divididas. De este modo, el 52,8% está de acuerdo frente al 47,2% que no lo está. La mayoría de ellas (67,2%) no está de acuerdo con que la Comisión Islámica de España lucha por sus derechos como musulmanas en España, indicando un 12,4% la opción de “no sabe/no contesta”. Un porcentaje nada desdeñable (56,5%) siente que ha tenido que rechazar o dejar a un lado valores y costumbres de su religión para sentirse más integrada en España. Un 87,1% afirma que en España se confunde el estar o sentirse integrado con tener que dejar a un lado sus creencias y costumbres religiosas. Con respecto al hiyab, el 72,7% afirma conocer a mujeres

musulmanas que han decidido quitarse el hiyab para sentirse más integradas en España. Un porcentaje inferior pero no menos importante (62,4%) conoce a mujeres musulmanas que han decidido ponérselo para reivindicar y defender su identidad religiosa en España.

A continuación, mostramos una síntesis de los resultados descriptivos de la escala:

TABLA 1. Estadísticos descriptivos para la escala “integración sociocultural”.

Ítem	Media	Desviación típica
Considero que en España puedo mantener mi identidad y costumbres religiosas	2,51	1,119
Considero que la CIE lucha por mis derechos como musulmana	2,68	1,392
Siento que he tenido que rechazar/dejar a un lado valores/costumbres de mi religión para sentirme más integrada en España	2,72	1,198
En España se confunde el estar o sentirse integrado con tener que dejar a un lado nuestras creencias y costumbres religiosas	3,59	,830
Conozco musulmanas que han pensado quitarse el hiyab para sentirse más integradas en España	3,37	1,086
Conozco musulmanas que han pensado ponerse el hiyab para defender/reivindicar su identidad religiosa en España	3,44	1,170

Nota: escala de respuesta 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

4.1.3. Discriminación personal percibida

El 80,7% señala que en los últimos años se ha sentido discriminada en España por ser musulmana. Un porcentaje algo inferior (71,4%) afirma haberse sentido discriminada por su etnia o color de piel. Casi un 70% (69,3%) piensa que es difícil ser musulmana en España. Un 83,4% sostiene que la mayoría de los españoles (autóctonos no musulmanes) la consideran extranjera. Por último, un 61,9% indica que ha comenzado a practicar su religión más discretamente por miedo a que lo asocien con el terrorismo.

Seguidamente, mostramos una síntesis de los resultados descriptivos de la escala:

TABLA 2. Estadísticos descriptivos para la escala “discriminación personal percibida”.

Ítem	Media	Desviación típica
En los últimos años me he sentido discriminada en España por ser musulmana	3,43	,985
En los últimos años me he sentido discriminada en España por mi etnia/color de piel	3,26	1,084
Pienso que es difícil ser musulmana en España	3,25	1,068
La mayoría de los españoles (no musulmanes) me consideran extranjera	3,52	,902
He comenzado a practicar mi religión más discretamente por miedo a que lo asocien con el terrorismo	3,02	1,179

Nota: escala de respuesta 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

4.1.4. Injusticia grupal percibida

El 77,8% sostiene que en España, las personas de otra religión son mejor tratadas que los musulmanes. El 80% afirma que en España los inmigrantes musulmanes son peor considerados que otros colectivos de inmigrantes. Por último, el 75,1% piensa que en este país, una persona musulmana tiene menos posibilidades de que lo llamen de una entrevista de trabajo que una persona no musulmana.

A continuación, mostramos una síntesis de los resultados descriptivos de la escala:

TABLA 3. Estadísticos descriptivos para la escala “injusticia grupal percibida”.

Ítem	Media	Desviación típica
En España, las personas de otra religión son mejor tratadas que los musulmanes	3,30	1,061
En España, los inmigrantes musulmanes son peor considerados que otros colectivos de inmigrantes	3,32	1,015
En España, un musulmán tiene menos posibilidades de que lo llamen de una entrevista laboral que una persona no musulmana	3,20	1,064

Nota: escala de respuesta 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo.

Fuente: elaboración propia

4.1. ESTUDIO INFERENCIAL

4.1.5. Diferencias significativas en función del sexo

A continuación, pasamos a describir las diferencias estadísticamente significativas entre las variables “religiosidad, integración sociocultural, discriminación personal percibida e injusticia grupal percibida” entre hombres y mujeres. Para ello, hacemos uso de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para 2 variables independientes.

Con respecto a la religiosidad, las mujeres:

- A. Se consideran más religiosas que los hombres ($p = .000$; $U = 84359,00$).
- B. Hacen el Salat con mayor frecuencia ($p = .000$; $U = 134463,00$)
- C. Leen más el Corán ($p = .000$; $U = 30033,00$).
- E. Acuden menos a la mezquita ($p = .000$; $U = 17581,500$).

Con respecto a la integración sociocultural, las mujeres:

- A. Están menos de acuerdo que los hombres con que en España puedan mantener su identidad y costumbres como musulmanas ($p = .000$; $U = 112070,000$).
- B. Creen en menor medida que la CIE lucha por sus derechos como musulmanas en España ($p = .040$; $U = 120653,00$).
- C. Sienten en mayor medida que han tenido que rechazar/dejar a un lado valores y costumbres de su religión para sentirse más integradas en España ($p = .000$; $U = 97718,000$).

En cuanto a la discriminación personal percibida, las mujeres:

- A. Se han sentido en mayor medida discriminadas en España por ser musulmanas que los hombres ($p = .000$; $U = 86142,00$).
- B. Se han sentido en mayor medida discriminadas por su etnia/color de piel ($p = .000$; $U = 94612,000$).

- C. Piensan que es difícil ser musulmana en España en mayor medida que los hombres ($p = .000$; $U = 96425,500$).
- D. Han comenzado en mayor medida a practicar su religión más discretamente por miedo a que lo asocien con el terrorismo ($p = .000$; $U = 98013,500$).
- E. Piensan en mayor medida que los españoles (no musulmanes) la consideran extranjera ($p = .000$; $U = 93265,500$).

Diferencias significativas en función de si lleva hiyab o no

En cuanto al uso del hiyab, obtenemos diferencias estadísticamente significativas con la media de las siguientes escalas:

- A. “Religiosidad”. Las mujeres que llevan hiyab obtienen una puntuación más elevada ($p = .000$; $U = 38562,000$).
- B. “Discriminación personal percibida”. Las mujeres que llevan hiyab obtienen una puntuación más elevada ($p = .000$; $U = 12629,500$).

No detectamos diferencias con respecto a la integración sociocultural y a la injusticia grupal percibida.

5. DISCUSIÓN

En concordancia con un reciente estudio sobre islamofobia en España (Asociación Marroquí, 2021), detectamos que las mujeres musulmanas tienen muchas más posibilidades que los hombres de percibir y sufrir discriminación. Más concretamente, encontramos que perciben mayor discriminación aquellas mujeres que llevan hiyab. Como indican Cheikh & Mansouri (2023), los musulmanes que son religiosamente visibles son los más propensos a sufrir actitudes discriminatorias. Esto es debido a que los marcadores visibles los identifican como los “otros”. En consecuencia, algunas jóvenes musulmanas tienden a ocultar su identidad religiosa para hacer frente a esta discriminación. Como sostiene Berry (2022), autor clásico de los procesos de aculturación, las personas migrantes se enfrentan a estas situaciones, bien conservando valores y

creencias de su cultura/religión, o deshaciéndose de ellas para conseguir una integración exitosa. Las mujeres de nuestro estudio denuncian la existencia de procesos de asimilación cultural, afirmando que han tenido que rechazar y/o dejar a un lado valores y costumbres de su religión para sentirse más integradas en España.

En nuestra investigación, las mujeres musulmanas encuestadas denuncian un mayor nivel de discriminación religiosa que por su origen étnico/color de piel, no coincidiendo en este sentido con el estudio llevado a cabo por Lidemann & Stolz (2021).

Según la teoría clásica de asimilación, los musulmanes de segunda generación en Occidente se volverán cada vez menos religiosos. Sin embargo, también puede ocurrir que tengan un mayor nivel de compromiso religioso, intentando separar los aspectos culturales de la religión (Voas & Fleischmann 2012). En el presente trabajo detectamos un porcentaje elevado de mujeres que se consideran más religiosas que sus padres. No obstante, es necesario llevar a cabo investigaciones futuras que profundicen en esta cuestión. Sería interesante comprobar, como se ha hecho en otros países, si la transmisión religiosa de las familias a las siguientes generaciones influye en una mayor religiosidad de estas (Güngör, Fleischmann & Phalet, 2011).

Tal y como se ha demostrado en diversos estudios, el conocimiento del islam es la piedra angular imprescindible para evitar la discriminación hacia la comunidad musulmana. Estudios como el de Isik-Erkan (2015) demuestran que el tratamiento que hacen los docentes en el aula sobre el islam influye directamente en la construcción de identidades positivas del alumnado musulmán. Otros como el de Mansouri & Vergani (2018) y el de Meeusen, Vroome & Hooghe (2013) comprueban que tener un mayor conocimiento sobre el islam reduce tanto los prejuicios hacia la comunidad musulmana como el etnocentrismo. Por todo ello, y teniendo en consideración los resultados de nuestro estudio, prevenir la islamofobia y discriminación hacia la comunidad musulmana desde el ámbito educativo es imprescindible. En estas iniciativas, se hace necesario introducir la interseccionalidad como una herramienta analítica útil para analizar y comprender cómo se interrelacionan en la discriminación

hacia la mujer musulmana factores como el género, religión, raza, clase social, etc. (Hafeeza, 2022).

6. CONCLUSIONES

Para poder erradicar cualquier tipo de discriminación, es necesario en primer lugar visibilizarla. Este ha sido el primer objetivo de nuestro estudio, concretamente “visibilizar la opinión de las mujeres musulmanas sobre su religiosidad, integración sociocultural y discriminación percibida”. Obtenemos niveles elevados de religiosidad subjetiva (considerarse a sí mismas religiosas) y de prácticas religiosas como la oración, leer el Corán y asistir a la mezquita. También comprobamos la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del sexo, presentando las mujeres niveles superiores de religiosidad que los hombres encuestados.

En cuando a la discriminación, detectamos porcentajes muy preocupantes de discriminación percibida, personal y hacia la comunidad musulmana en cuanto a colectivo social. Asimismo, comprobamos que estos niveles son muy superiores entre las mujeres y, más concretamente, entre las que llevan hiyab como un marcador religioso visible.

En torno a las percepciones sobre su integración sociocultural en España, comprobamos la existencia de procesos asimilatorios. En efecto, un porcentaje elevado de mujeres afirma haber tenido que rechazar o dejar a un lado valores y/o costumbres de su religión para sentirse más integradas en España.

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, “propugnar propuestas educativas para prevenir la islamofobia de género en España”, a tenor de los resultados obtenidos, consideramos de especial interés las siguientes:

- Llevar a cabo investigaciones que detecten las creencias de los docentes y futuros docentes sobre el islam y las mujeres musulmanas, que pueden estar detrás de actuaciones discriminatorias.

- Implementar actuaciones educativas preventivas con los docentes y futuros docentes. Tal y como se ha comprobado en diversos estudios, la educación es la herramienta más poderosa para eliminar prejuicios y estereotipos, en este caso asociados erróneamente a las mujeres musulmanas. Consideramos de vital importancia sensibilizar y trabajar con este colectivo, que juega un papel crucial en la construcción de identidades positivas entre su alumnado.

Estimamos que estas actuaciones deberían:

- Visibilizar la diversidad que caracteriza a las mujeres musulmanas. Uno de los principios en los que se sustenta el discurso islamófobo es en presentar a las musulmanas como un grupo homogéneo, sin tener en cuenta sus diversas características culturales, sociales, teológicas, lingüísticas, etc.
- Desmontar con el alumnado noticias falsas y estereotipos negativos sobre las mujeres musulmanas desde una perspectiva crítica.
- Construir un discurso que haga ver al alumnado que el islam forma parte de la sociedad española, contribuyendo a que se deje de racializar y extranjerizar a los musulmanes.
- Introducir la perspectiva del feminismo interseccional en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil, Primaria, Pedagogía y Educación Social. Hemos comprobado cómo las mujeres musulmanas, y más aún, aquellas que son percibidas visiblemente como tal, se enfrentan a discriminaciones múltiples. En un entorno marcado por la islamofobia de género, la interseccionalidad es una herramienta analítica necesaria para comprender cómo afectan de manera interrelacionada en la discriminación de género factores como la raza, etnia, religión, clase social, etc.

En definitiva, los resultados obtenidos en el presente estudio nos llevan a afirmar la necesidad de seguir implementando medidas educativas que contribuyan a mejorar la convivencia intercultural e interreligiosa.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación ha sido financiada por la Universidad de Sevilla (VPPIUS-2016) en el marco de la Convocatoria de Contratos Predoctorales o de PIF, para el Desarrollo del Programa Propio I+D+i de la US. V PLAN PROPIO DE INVESTIGACIÓN – US 2016.

8. REFERENCIAS

- Abu-Ras, W.M., & Suarez, Z.E. (2009). Muslim men and women's perception of discrimination, hate crimes, and PTSD symptoms post 9/11. *Traumatology*, 15(3), 48–63. <https://doi.org/10.1177/1534765609342281>
- Aguilera-Carnerero, C. (2018). Islamophobia in Spain: National Report 2018, in: Enes Bayraktar & Farid Hafez, *European Islamophobia Report* (pp. 775-794). SETA. <https://bit.ly/3IJwNF4>
- Al-deen, T.J. (2019). Agency in action: young Muslim women and negotiating higher education in Australia. *British Journal of sociology of Education*, 40(5), 598–613. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1576120>
- Alizai, H. (2021). Impact of Islamophobia on post-secondary Muslim students attending Ontario Universities. *Race, Ethnicity and Education*, 24(3), 357-374. <https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798388>
- Asociación Marroquí. (2021). Islamofobia. Informe anual 2021. <http://bit.ly/3EOzVOQ>
- Berry, J.W. (2002). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615-631. . <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00231>
- Bi, S. (2020). The School as a Double-Edged Panopticon—Increased Anxiety and Deflated Islamic Identities: A Child-Centered Perspective on the Trojan Horse Affair. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 40(2), 332-344. <https://doi.org/10.1080/13602004.2020.1773103>
- Bleich, E. (2011). What Is Islamophobia and How Much Is There? Theorizing and Measuring an Emerging Comparative Concept. *American Behavioral Scientist*, 55(12), 1581–1600. <https://doi.org/10.1177/0002764211409387>
- Cheikh, S., & Mansouri, F. (2023). Australian Muslims' Visibility: The Politics of Oppression and Recognition. *Religions*, 14, 93. <https://doi.org/10.3390/rel14010093>
- Collet-Sabé, J. (2020). Religious discrimination in young Muslim assimilation in Spain: Contributions to Portes and Rumbaut's segmented assimilation theory. *Social Compass*, 67(4), 599–616. <https://doi.org/10.1177/0037768620948476>

- Farooqui, J.F., & Kaushik, A. (2022). Growing up as a Muslim youth in an age of Islamophobia: A systematic review of literatura. *Contemporary Islam*, 16, 65-88. <https://bit.ly/3J7J4Ez>
- Finlay, R., & Hopkins, P. (2020). Resistance and marginalisation: Islamophobia and the political participation of young Muslims in Scotland. *Social & Cultural Geography*, 21(4), 546-568. <https://doi.org/10.1080/14649365.2019.1573436>
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286–299. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.286>
- Güngör, D., Fleischmann, F., & Phalet, K. (2011). Religious Identification, Beliefs, and Practices Among Turkish Belgian and Moroccan Belgian Muslims: Intergenerational Continuity and Acculturative Change. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(8), 1356-1374. <https://doi.org/10.1177/0022022111412342>.
- Hafeeza, N. (2022). I am a Muslim and Asian Woman in the United Kingdom: Living Comfortably in an Uncomfortable Situation. *Journal of International Students*, 12(2), 158-174. doi: 10.32674/jis.v12iS2.4176 ojs.ijed.org/jis
- Hassen, Y. (2013). Making Muslims: The Politics of Religious Identity Construction and Victoria's Islamic Schools. *Islam and Christian-Muslim Relations*, 24(4), 501-517. <https://doi.org/10.1080/09596410.2013.813120>
- Hussein, S. (2013). From rescue missions to discipline. *Australian Feminist Studies*, 28(76), 144-154. <https://doi.org/10.1080/08164649.2013.790110>
- Iner, D., Mason, G., & Asquith, N. L. (2022). Expected but not accepted: Victimisation, gender, and Islamophobia in Australia. *International Review of Victimology*, 28(3), 286–304. <https://doi.org/10.1177/02697580221084115>
- Isik-Ercan, Z. (2015). Being Muslim and American: Turkish-American children negotiating their religious identities in school settings. *Race Ethnicity and Education*, 18(2), 225-250. <https://doi.org/10.1080/13613324.2014.911162>
- Keddie, A., et al. (2021). Young Muslim women: the ambivalences of speaking out. *Journal of Gender Studies*, 30(2), 165-176. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1675497>
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis (4ª edición)*. SAGE Publications, Inc. <http://bit.ly/3kFL1P6>

- Lidemann, A., & Stolz, J. (2021). Perceived discrimination among Muslims and its correlates. A comparative analysis. *Ethnic and racial studies*, 44(2), 173-194. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1729389>
- Mansouri, F., & Vergani, M. (2018). Intercultural contact, knowledge of Islam, and prejudice against muslims in Australia. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 85-94. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.07.001>
- Meeusen, C., Vroome, T., & Hooghe, M. (2013). How does education have an impact on ethnocentrism? A structural equation analysis of cognitive, occupational status and network mechanisms. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 507-522. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.07.002>
- Najib, K., & Hopkins, P. (2020). Where does Islamophobia take place and who is involved? Reflections from Paris and London. *Social & Cultural Geography*, 21(4). <https://doi.org/10.1080/14649365.2018.1563800>
- Perry, B. 2014. Gendered Islamophobia: hate crime against Muslim women. *Social Identities*, 20(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/13504630.2013.864467>
- Rana, J. (2007). The Story of Islamophobia. *Souls*, 9(2), 148-161 . <https://doi.org/10.1080/10999940701382607>
- Rodríguez-García, D., & Rodríguez-Reche, C. (2022). Daughters of Maghrebian Muslim and native non-Muslim couples in Spain: Identity choices and constraints. *Social Compass*, 69(3), 423–439. <https://doi.org/10.1177/00377686221091045>
- Saleem, M., Dubow, E., Lee, F., & Huesmann, R. (2018). Perceived Discrimination and Intergroup Behaviors: The Role of Muslim and American Identity Integration. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(4), 602–617. <https://doi.org/10.1177/0022022118763113>
- Shakle, S. (2017, 1 september). Trojan horse: the real story behind the fake 'Islamic plot' to take over schools. *The Guardian*. <http://bit.ly/3miD9Ub>
- The Runnymede Trust. (1997). Islamophobia a challenge for us all. Commission on British Muslim and Islamophobia. <https://bit.ly/3INir6o>
- UCIDE. (2020). Estudio demográfico de la comunidad musulmana. <https://bit.ly/3FfA645>
- Voas, D., & Fleischmann, F. (2012). Islam Moves West: Religious Change in the First and Second Generations. *Annual Review of Sociology*, 38, 525-545.

METODOLOGÍA HÍBRIDA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL DE APRENDIENTES ERASMUS EN EL AULA DE ELE

ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

La era pospandemia reforzó la importancia de espacios virtuales para el aprendizaje de lenguas que faciliten el aprendizaje autónomo y ubicuo. Si a este escenario se añade la globalización, las diásporas y la movilidad profesional nos encontramos ante la necesidad de ofrecer recursos que motiven y faciliten los procesos educativos y de aprendizaje. Asimismo, este proceso debe enmarcarse en un enfoque intercultural que favorezca la integración, la inclusión y la interacción entre ciudadanos plurilingües y pluriculturales. En este sentido, este trabajo propone al Centro de Aprendizaje Autónomo de Lenguas (CRAAL) como espacio virtual accesible para el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas de lenguas extranjeras a través de una metodología híbrida, es decir, digital y presencial.

Además, esta plataforma digital apuesta por un enfoque intercultural que promueve al acercamiento entre culturas y el desarrollo de conciencia y habilidad interculturales (Fantini y Tirmizi, 2006). Al respecto, es importante mencionar que el CRAAL es un Proyecto de innovación educativa (PIE) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) que ofrece repositorios digitales y físicos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas (inglés, francés, alemán y español como lengua extranjera).

Este diseño híbrido permite al colectivo interesado diseñar su propia ruta de aprendizaje tanto en la selección de formato de materiales como en

el recorrido por los niveles idiomáticos propuestos por el MCER (2002). No obstante, el CRAAL no se limita al aprendizaje meramente lingüístico, por el contrario, apuesta por el desarrollo de la competencia intercultural a través de la inclusión y el diseño de actividades presenciales complementarias.

Al respecto, el MCER (2020, p.127) sostiene que se ha de promover un espacio de entendimiento pluricultural, que facilite que los interlocutores identifiquen similitudes y diferencias entre sus culturas y lenguas, con el fin de favorecer la comunicación y la colaboración. Por ello, el docente ha de contribuir y promover el fortalecimiento tanto de la conciencia como de la habilidad intercultural para evitar los posibles incidentes críticos interculturales que pueden generarse durante el proceso comunicativo.

Asimismo, el MCER (2020, p. 138) propone escalas de descriptores para la competencia plurilingüe y pluricultural para cada uno de los niveles idiomáticos. En una visión global de estos criterios destacan la necesidad de gestionar y solventar la ambigüedad cuando se participa en situaciones de diversidad cultural, al regular reacciones y modificando el lenguaje, etc. Además, se recalca la necesidad de entender la otredad, es decir, el aprendiente ha de comprender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente, no de forma negativa, sino simplemente diferente a la cultura propia.

Otro de los descriptores se centra en la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos los elementos no verbales: gestos, tonos y actitudes), al analizar las sobregeneralizaciones y los estereotipos. También recoge la necesidad de identificar las similitudes como estrategia para mejorar la comunicación, sin dejar a un lado las diferencias que pueda percibir. Por último, ha de manifestar la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, con la finalidad de evitar malentendidos.

En este sentido, en este trabajo se presentará una muestra didáctica intercultural para el aprendizaje de español como lengua extranjera. Esto se debe a que no ha de entender la interculturalidad solo como el

reconocimiento de la otredad cultural, se trata del intercambio, de la interacción tal como lo propone Walsh (2005, p. 45) al afirmar que la interculturalidad no consiste “en reconocer, descubrir o tolerar al otro y sus diferencias; por el contrario, propone el intercambio, en el que los mismos individuos comparten conocimientos, significados y experiencias para llegar, por sí solos, a crear una red de entendimiento”.

Asimismo, Iglesias Casal y Ramos Méndez (2020) sostienen que la cultura es el núcleo de la interculturalidad y por ello, ha de entenderse como procesual y dialógica, y será la cosmovisión del individuo, es decir, su manera de entender el mundo, la que aportará las pautas para la interacción y comunicación. Y todo ello porque, tal como confirma Abdallah-Preteille (2006), al intentar desarrollar la interculturalidad se asume que las culturas son cambiantes y variables, y que estos cambios permiten entender los fenómenos culturales a los que se enfrenta el individuo y su propia identidad cultural. Identidad, además, que también es variable según las experiencias y vivencias de cada individuo, así como del contexto en el que se relacione.

Ante lo expuesto, esta investigación apuesta por el desarrollo de la competencia intercultural a través de un análisis de percepciones centrado en los criterios establecidos en los inventarios de saberes y comportamientos socioculturales, así como al referido a las habilidades y actitudes interculturales propuestos por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006). Por ello, se hace necesario reconocer que para alcanzar el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de lenguas extranjeras se debe promover la percepción y el entendimiento entre los hablantes de distintas lenguas y culturas como un proceso cognitivo de aprendizaje, tal como afirman Byram y Fleming (2009).

Finalmente, esta investigación intenta contribuir con la puesta en práctica de propuestas de innovación docente que promuevan no solo el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas y lingüísticas, sino también el desarrollo de una conciencia intercultural que favorezca el perfil del aprendiente de lenguas extranjeras pluricultural abierto a la globalización, a la movilidad académica y profesional, así como a una sociedad multicultural.

2. OBJETIVOS

Para el desarrollo de la investigación se establecen los siguientes objetivos:

- Valorar el Centro de Recursos para el aprendizaje autónomo de lenguas (CRAAL) como herramienta complementaria para la mejora de las habilidades lingüísticas e interculturales.
- Identificar las actitudes interculturales de los aprendientes de ELE durante situaciones de comunicación intercultural, con el fin de conocer las autopercepciones que permitan analizar el desarrollo de la competencia intercultural.
- Proponer recursos didácticos con un enfoque intercultural que favorezcan la implantación de una metodología híbrida durante el aprendizaje autónomo de español como lengua extranjera.

3. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico esta investigación de naturaleza cualitativa cuenta con una muestra de 25 estudiantes de español de niveles B2 y C1 adscritos al Programa de movilidad europea Erasmus en el que participa la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Los estudiantes proceden de Finlandia, China, Italia, Polonia, República checa, Suiza, Alemania, Bélgica e Irlanda, con edades comprendidas entre los 19 y 25 años de edad. Estos aprendientes de español cursan uno semestre o dos semestres en la universidad canaria y como parte del Programa asisten al aula de ELE que gestiona el Aula de idiomas adscrita a la institución.

En primer lugar, estos aprendientes valorarán, a través de una escala cualitativa, sus percepciones sobre cómo se comunican con personas de otras culturas. Este instrumento de recolección de datos, con formato de Escala de Likert, es uno de los apartados de la Escala de recursos interculturales (ERI) para el aula de ELE propuesta por González Plasencia (2020). Este recurso de mediación está compuesto por tres bloques, el primero de ellos incluye 46 afirmaciones; el segundo, 22 y el tercero, 29

enunciados. En esta investigación se ha seleccionado el segundo apartado del primer bloque, compuesto por 14 afirmaciones, titulado: “cuando me comunico con personas de otras culturas...”. Los datos obtenidos serán analizados de forma descriptiva, con el fin de conocer qué comportamientos y actitudes interculturales son las más frecuentes en este perfil de aprendiente.

Principalmente, se intenta indagar sobre a qué estrategias y recursos recurren y cuáles desestiman durante el proceso comunicativo. Para ello, en cada uno de los enunciados tendrán que marcar en la escala del 1 al 5 con los valores: 1: nunca, 2: casi nunca, 3: algunas veces, 4: casi siempre y 5: siempre como puede observarse a continuación:

TABLA 1. Escala de Recursos Interculturales: ERI (González Plasencia, 2020)

Cuando me comunico con gente de otras culturas...

1	Utilizo los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablo con gente de mi cultura.	1 2 3 4 5
2	Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.).	1 2 3 4 5
3	Analizo previamente la situación y aquellos aspectos que puedan influir en la comunicación.	1 2 3 4 5
4	Evoco conversaciones interculturales previas que tuvieron éxito para ser más efectivo.	1 2 3 4 5
5	Presto atención al contexto para entender aspectos que no comprendo.	1 2 3 4 5
6	Evito las expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender.	1 2 3 4 5
7	Ignoro los gestos, las posturas o las miradas que no entiendo.	1 2 3 4 5
8	Respeto las reglas de cortesía de mi idioma.	1 2 3 4 5
9	Mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo, aunque ellos hablen de manera más coloquial.	1 2 3 4 5
10	No distingo si me transmiten informaciones objetivas o juicios de valor.	1 2 3 4 5
11	Comparo la comunicación no verbal (gestos, miradas, distancias, posturas, etc.) de mi interlocutor con lo adecuado a esa situación en mi cultura.	1 2 3 4 5
12	Adapto mis intervenciones al receptor si creo que no me entiende (hablo más lento, hago más pausas, pronuncio con más detalle, etc.).	1 2 3 4 5
13	Comparo la manera de comunicarse de mi interlocutor con la adecuada a esa situación en mi cultura.	1 2 3 4 5
14	Emito señales a mi interlocutor para que sepa que estoy prestando atención.	1 2 3 4 5

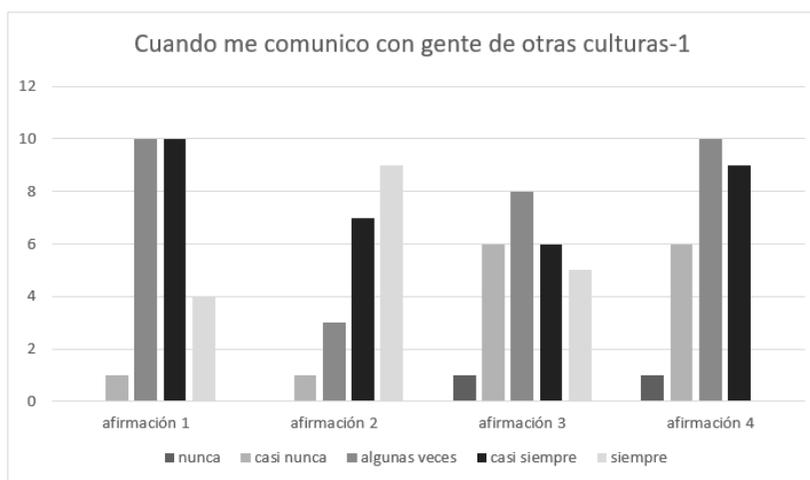
Una vez obtenidos los resultados, se propone un diseño de actividades que favorecerán el desarrollo de la competencia intercultural en un proceso de aprendizaje autónomo de español como LE/L2. Estas propuestas didácticas en formato presencial se ofrecen como recursos complementarios al repositorio digital y físico que componen el CRAAL.

4. RESULTADOS

Primeramente, se presentan los datos, de forma gráfica, obtenidos a través de la Escala de recursos interculturales (2020), es decir, la frecuencia con que los aprendientes realizan cada una de las acciones en distintas situaciones comunicativas de interacción con hablantes de otras culturas. A continuación, se realiza un análisis descriptivo de los respectivos resultados de cada una de las afirmaciones que componen el instrumento.

En el siguiente gráfico se presentan los resultados de las primeras cuatro afirmaciones. Como se ha mencionado, cada una de ellos se expresa de acuerdo con la escala que va desde nunca (1) hasta siempre (5).

GRÁFICO 1. Resultados de las afirmaciones 1, 2, 3 y 4



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

En la primera de las afirmaciones se preguntaba a los informantes si utilizaban los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablaban con gente de su cultura. Al respecto, la mayoría de los estudiantes manifiestan que algunas veces (diez estudiantes) o casi siempre (diez estudiantes) usan la comunicación no verbal y proxémica propia de su cultura. Esto indica que sigue prevaleciendo su cultura y, muy

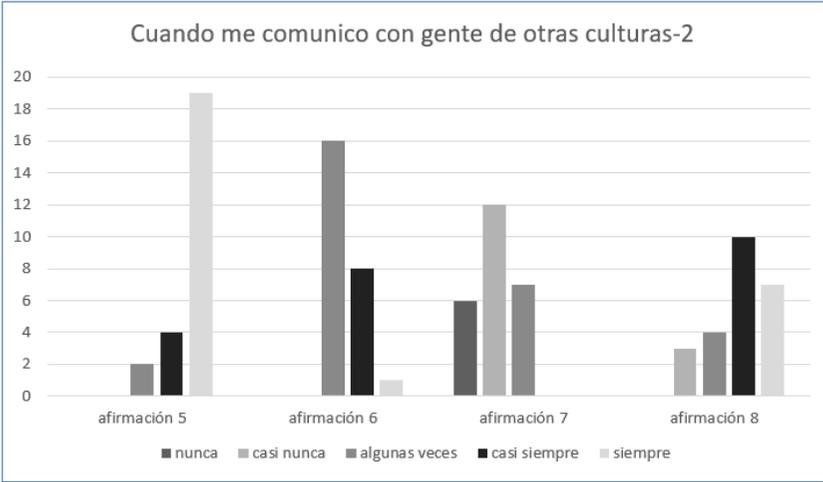
pocas, tienen en cuenta que tal vez existan diferencias con su interlocutor, lo que podría generar algún malentendido o interferencia comunicativa.

La segunda afirmación, por su parte, se centraba en la petición de ayuda a los interlocutores cuando el aprendiente no entiende lo que dicen, es decir, le pide que repitan o reformulen el mensaje. En este sentido, solo nueve estudiantes solicita este tipo de ayuda para confirmar la recepción e interpretación del mensaje recibido, este resultado indica el interés del aprendiente por comprender y decodificar el mensaje recibido.

En la tercera afirmación, se pedía a los aprendientes que reflexionaran sobre si analizaban, previamente, la situación y aquellos aspectos que podían influir en la comunicación. En este ítem la respuesta no fue muy marcada, ya que estuvo muy distribuida entre los distintos valores de la escala. No obstante, solo ocho estudiantes expresan que lo hacen algunas veces, en otras palabras, no se le otorga el valor suficiente al análisis previo que generaría y preparación para la posterior interacción comunicativa.

Finamente, en la cuarta afirmación se pregunta a los informantes sobre si tienen en cuenta conversaciones interculturales previas para lograr el éxito de futuras interacciones con hablantes de otras culturas. Los resultados arrojan que menos de la mitad de los aprendientes (diez) usa esta actitud intercultural para facilitar la comunicación. En este sentido, se confirma la poca o ausente preparación ni siquiera por situaciones interculturales anteriores, lo que indica que prevalece la espontaneidad en este tipo de situaciones comunicativas. En el gráfico 2 se analizan las siguientes cuatro afirmaciones.

GRÁFICO 2. Resultados de las afirmaciones 5, 6, 7 y 8



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

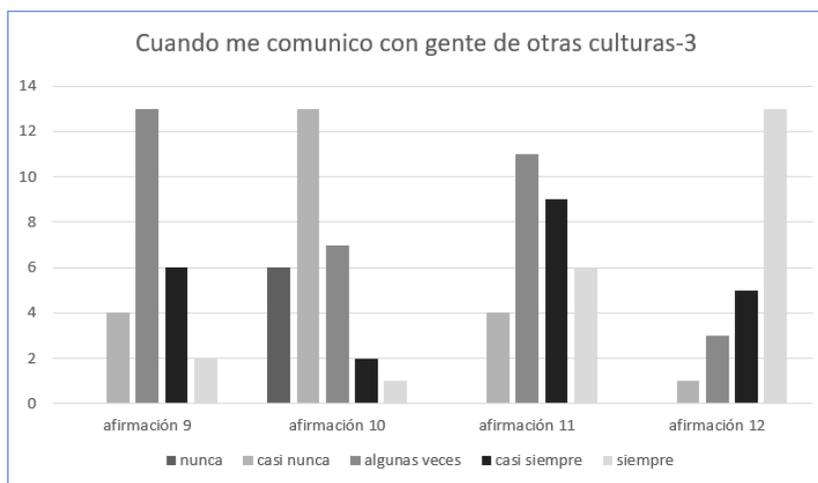
La afirmación cinco pide al aprendiente que recuerde si presta atención al contexto para entender aspectos que no comprende, es decir, ha de reflexionar desde una perspectiva pragmática su participación en la situación comunicativa. Sabemos que el contexto situacional suele ser un elemento relevante tanto para la interpretación del mensaje como para la retroalimentación, por ello, es importante que identifique la intención comunicativa, así como los otros elementos situacionales. Al respecto, la mayoría de los informantes (19) confirma que sí tiene en cuenta el contexto, lo que ha de reconocerse como positiva actitud intercultural.

En lo concerniente a la sexta afirmación, el estudiante de ELE analiza sobre si evita usar expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender cuando interactúa con personas de otras culturas. Los resultados arrojan que solo lo hacen algunas veces, es decir, muchas veces incluyen en la construcción de sus mensajes un léxico que quizás su interlocutor desconozca. No obstante, algunos de ellos han manifestado, previamente, que sí tienen en cuenta el contexto, lo que lleva a pensar que usen este tipo de vocabulario cuando tienen la seguridad de que puede ser comprendida por su interlocutor, lo que refleja un buen nivel de conciencia intercultural.

Por su parte, en la séptima afirmación han de analizar su comunicación no verbal, específicamente, si ignoran los gestos, las posturas o las miradas que no entiende durante una situación comunicativa intercultural. En este sentido, la mitad de los informantes (12) manifiesta que casi nunca los ignora, es decir, se confirma su interés por la comprensión del mensaje tanto verbal como no verbal. Esto ratifica, además, que son conscientes de que en estos contenidos no lingüísticos también hay información que puede ser relevante para la comprensión.

Siguiendo con los criterios pragmáticos y socioculturales que pueden darse en las situaciones comunicativas interculturales, se indaga en la afirmación ocho sobre el uso de la cortesía de la lengua de origen. A pesar de que los resultados están muy distribuidos en la escala, diez aprendientes reconocen que casi siempre tienen en cuenta la cortesía al momento de comunicarse con sus interlocutores.

GRÁFICO 3. Resultados de las afirmaciones 9, 10, 11 y 12



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

En el gráfico 3, se observan tendencias más marcadas en los resultados obtenidos. En lo referido a la novena afirmación, en la que el aprendiente ha de analizar su estilo comunicativo, específicamente, si logra mantenerlo a pesar de que su interlocutor use un registro diferente, ya sea más formal

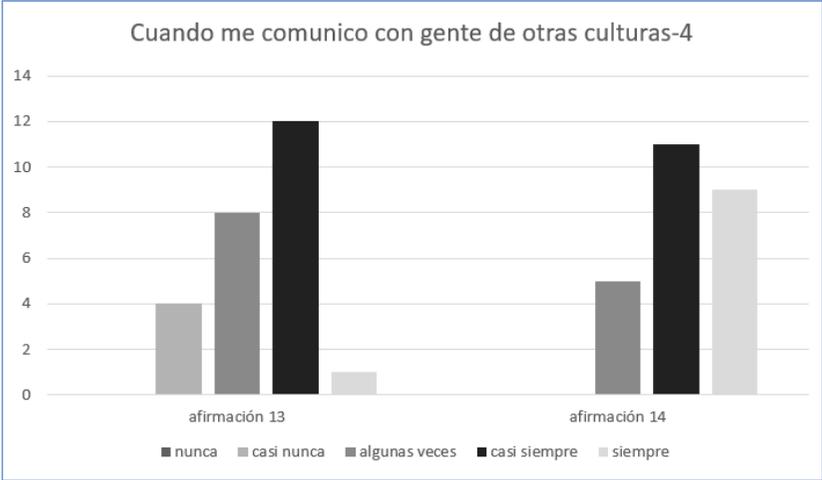
o informal, los resultados expresan que más de la mitad de los estudiantes (13) solo lo mantiene algunas veces. En otras palabras, muchas veces se adapta al estilo comunicativo de su interlocutor, lo que puede entender como un claro gesto de interculturalidad, ya que tiene en cuenta el estilo comunicativo de su destinatario y lo usa como estrategia y recurso.

En la décima afirmación, el aprendiente ha de identificar si es capaz de distinguir entre informaciones objetivas o subjetivas, como valoraciones u opiniones. Esta reflexión arroja un interesante resultado, ya que manifiestan que casi nunca confunden informaciones de distinta naturaleza, es decir, comprenden el mensaje incluso el contenido implícito que pueda existir la expresión lingüística recibida. Este resultado es de relevancia ya que fortalece el proceso comunicativo y expresa el alto nivel de comprensión de los interlocutores participantes.

Ya en afirmaciones anteriores, se pide a los informantes que reflexionen sobre la comunicación no verbal, sin embargo, es en la afirmación once cuando se pide que la compare con su cultura en un clarísimo análisis intercultural. Al respecto, los resultados están bastante distribuidos, el resultado más destacado es que menos de la mitad de los informantes (11) solo realiza esta comparación algunas veces. En otras palabras, este comportamiento confirma la falta de preparación y uso de conocimientos previos que favorezcan el éxito de la situación comunicativa intercultural. Por ello, se hace necesario que se generen actividades que pongan en relieve el factor no verbal, con la finalidad de concienciar a los estudiantes sobre la importancia de los factores no lingüísticos durante el proceso comunicativo y más si se trata de situaciones interculturales.

Por otra parte, en la afirmación doce se analiza, nuevamente, un elemento pragmático que alude a los principios de cooperación de Grice (1975) y que también delata la empatía que el aprendiente tiene con su interlocutor. Cuando se indaga sobre si el aprendiente es capaz de adaptar sus intervenciones al receptor cuando cree que existan barreras comunicativas, más de la mitad (13) manifiesta que sí y que realiza acciones como hablar más lento, repetir, cuidar su pronunciación, etc. con el fin de ofrecer más facilidad a su interlocutor para que comprenda el mensaje. Finalmente, en el gráfico 4 se presentan los resultados de las últimas afirmaciones.

GRÁFICO 4. Resultados de las afirmaciones 13 y 14



Nota: Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020)

Nuevamente, en la afirmación 13 se pide a los informantes que comparen realidades comunicativas de las distintas culturas que participan en la situación. Específicamente, han de analizar si la manera de comunicarse de mi interlocutor coincide o no con una situación similar en su cultura. El resultado es muy interesante, ya que en este caso la mayoría señala que lo hace algunas veces (8) o casi siempre (12), es decir, a pesar de no realizar una preparación para la interacción sí compara las situaciones, lo que expresa un positivo nivel de conciencia y habilidad intercultural.

Por último, en la afirmación 14 el aprendiente reflexiona sobre si envía señales o no a su interlocutor para que sepa que está atento y que está siguiendo la conversación. Al respecto, la mayoría de los aprendientes manifiesta que casi siempre (11) o siempre (9) envía estos indicios, lo que puede entenderse no solo como un gesto de cortesía o respeto por el interlocutor, sino también como una estrategia comunicativa que puede generar una situación comunicativa más fluida y eficaz.

Una vez analizados los resultados, se hace necesario contrastarlos y determinar los comportamientos más interculturales que realizan los

aprendientes que conforman la muestra de esta investigación. La discusión de estos resultados se presentará en el próximo apartado junto con una propuesta didáctica.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman la importancia de diseñar una metodología híbrida que promueva el desarrollo de la competencia intercultural. Como se ha mencionado anteriormente el proyecto CRAAL apuesta por el aprendizaje autónomo de lenguas y para ello ofrece a sus usuarios repositorios digitales y físicos, no obstante, esta investigación confirma que es necesario incluir otro tipo de actividades que faciliten no solo lo lingüístico sino también lo intercultural.

En primer lugar, llama la atención que a pesar de que los aprendientes manifiestan la importancia de una comunicación eficaz y fiel a la intención comunicativa, no otorgan especial importancia a los factores no verbales. No quiere decir, que las ignoren totalmente, pero no conceden el rol determinante que pueden tener en una situación comunicativa.

Por el contrario, sí ha de destacarse la relevancia que se otorga al contexto de la situación comunicativa, es decir, los aprendientes son conscientes de su importancia y cómo cada uno de los elementos contribuyen al éxito de la situación. Este comportamiento se refleja en el interés que manifiestan por facilitar la comprensión del interlocutor, tanto en lo lingüístico como en lo no verbal. La empatía, el uso de un vocabulario que consideren adecuado y, sobre todo, el comparar cómo se desarrolla la misma situación intercultural tanto en la cultura de origen como en la meta demuestra que estos aprendientes de ELE se preocupan por la eficacia del proceso comunicativo y en la interpretación cultural de su interlocutor.

No obstante, los resultados expresan una gran debilidad en el comportamiento intercultural de los informantes. A pesar de participar en situaciones interculturales exitosas previas y de manera interesada porque el mensaje llegue adecuadamente al interlocutor, le restan importancia a la preparación y a la evocación de elementos, lingüísticos o culturales, que pudiesen facilitar la interacción.

Este análisis de datos indica que pese al interés por facilitar y participar exitosamente en situaciones comunicativas interculturales todavía falta que se desarrollen actitudes y conciencia interculturales que mejorarían aún más el intercambio comunicativo. Por ello, esta investigación propone el diseño de una propuesta didáctica desde un enfoque intercultural. Como parte de la metodología híbrida, esta propuesta es de modalidad presencial y se apoyará en los recursos digitales que reposan en la plataforma del CRAAL.

En las actividades participaron los estudiantes de ELE de niveles B2 y C1. El diseño didáctico contempla dos actividades centradas en las variedades dialectales del español. Para ello, se han utilizado recursos digitales de plataformas de libre acceso, así como vídeos de referentes culturales incluidos en la red social *Youtube*.

La primera actividad se centra en el léxico. En primer lugar, se explica a los estudiantes el concepto clave para la realización de la actividad: variedad dialectal. Es importante destacar que estos aprendientes de ELE se encuentran en niveles avanzados, lo que permite la comprensión de tecnicismos. Seguidamente, se muestra una infografía sobre las variedades del español y para ello, se ha seleccionado un recurso digital del portal *ProfedeELE* que forma parte del repositorio CRAAL. El recurso seleccionado presenta frases hechas y refranes populares propios del mundo hispano y con un alto valor cultural. A medida que se presentan cada una de las expresiones se pide a los aprendientes que formulen expresiones, semánticamente, equivalentes en su lengua de origen. De esta manera, se realiza una comparación no solo de las estructuras lingüísticas, sino también de las situaciones en las que se usan estas expresiones.

Posteriormente, se realiza una segunda tarea más contextual en la que se presenta una situación cotidiana con valor sociocultural y varias opciones de expresiones coloquiales. Los aprendientes tendrán que seleccionar la frase que consideren que se ajusta con la situación y responde a la intención comunicativa de los interlocutores. Con esta primera actividad, se intenta reforzar la debilidad percibida en los resultados obtenidos, ya que no solo se valora el contexto, sino también se tienen en

cuenta la preparación y el uso de elementos interculturales que faciliten la comunicación si se incluyen en el proceso de interacción.

La segunda actividad se centra en los ritmos y bailes hispanos. El objetivo de esta propuesta es activar conocimientos previos culturales y compararlos con la cultura de origen. Para ello, se han seleccionado los bailes hispanos más conocidos como el flamenco, tango, bachata, merengue, salsa, entre otros. Se presentan al grupo las características de cada género, así como el vocabulario que gira en torno de cada uno de los ritmos.

Seguidamente, se pide a los estudiantes que comparen algunas de estas características con bailes o ritmos de su cultura de origen. Asimismo, se pide que reflexionen sobre otros elementos no verbales como el contacto físico y la proxemia tanto en la cultura de origen como en la meta, es decir, en la hispana. Finalmente, y como recurso optativo, los aprendientes presenciaron una demostración del género de origen caribeño conocido como bachata y participaron de un taller de pasos básicos de este conocido baile.

Las actividades descritas intentan ejemplificar la inclusión de la interculturalidad en el aula de español como lengua extranjera. Es fundamental tener en cuenta todos los elementos que conforman estas situaciones comunicativas para dotar a los aprendientes de estrategias y recursos que favorezcan la participación exitosa en situaciones interculturales.

6. CONCLUSIONES

La globalización, las diásporas, así como los programas de movilidad académicos y profesionales han abierto un espacio para la búsqueda de recursos innovadores que promuevan el aprendizaje de lenguas extranjeras. La ubicuidad y el aprendizaje autónomo se dan la mano para ofrecer a estos aprendientes nuevas metodologías que se apoyan en las nuevas tecnologías. No obstante, la metodología híbrida propuesta en este trabajo apuesta por la multimodalidad para el desarrollo de la competencia intercultural de los aprendientes de español. Si bien es cierto la muestra seleccionada cuenta con niveles idiomáticos intermedios-avanzados

(B2-C1), esta competencia se puede desarrollar desde los niveles iniciales (A1-A2).

Para establecer las conclusiones de esta investigación se tendrán en cuenta los objetivos planteados al inicio. En primer lugar y en respuesta al primer objetivo que se centraba en valorar al Centro de Recursos para el aprendizaje autónomo de lenguas (CRAAL) como herramienta complementaria para la mejora de las habilidades lingüísticas e interculturales se concluye que, efectivamente, una plataforma de esta naturaleza puede convertirse en un aliado en el aprendizaje de lenguas extranjeras. La intención, en ningún caso, es sustituir el rol del docente, sino la de ofrecer un recurso complementario que apoye al docente y que ofrezca al aprendiente otras herramientas para el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Asimismo, el uso de este tipo de recursos favorece el desarrollo del docente como mediador en el contexto intercultural que se desarrolle en el aula de clases.

Con respecto al segundo objetivo planteado que proponía identificar las actitudes interculturales de los aprendientes de ELE durante situaciones de comunicación intercultural, con el fin de conocer las autopercepciones que permitan analizar el desarrollo de la competencia intercultural se concluye que a través de la recolección de datos realizadas por la investigación, se pudo conocer y determinar tanto los comportamientos como las percepciones que tienen los aprendientes en las distintas situaciones a las que pueden enfrentarse dentro o fuera del aula de lengua extranjera, en este caso, de español.

Los resultados, previamente discutidos, destacan actitudes positivas como el reconocimiento de los elementos contextuales de la interacción intercultural, sin embargo, muestra como estos aprendientes con posiblemente un alto nivel de plurilingüismo y pluriculturalidad todavía no son capaces de identificar las herramientas y recursos interculturales que poseen.

En lo concerniente al tercer y último objetivo que propone un diseño de recursos didácticos con un enfoque intercultural se concluye que, ciertamente, estos recursos favorecen la inclusión de una metodología híbrida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo de español

como lengua extranjera. La realización de estas actividades debe, además, promover un espacio de reflexión en el que los aprendientes sean capaces de autoevaluarse y coevaluarse sobre cómo participan en situaciones interculturales, es decir, con qué fortalezas cuentan y qué factores, comportamientos y actitudes deben mejorar para que reforzar su competencia intercultural.

Como propuesta de continuidad de esta investigación se plantea la indagación de los otros apartados de la Escala de recursos interculturales (González Plasencia, 2020), específicamente, al análisis de cuando el hablante está con personas de otras culturas y cuando quiere conocer otras culturas. La información recogida permitirá ampliar la investigación, ya que facilitará la creación de perfiles interculturales más delimitados.

Finalmente, esta investigación intenta contribuir con las nuevas e innovadoras metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras, centrada en esta investigación, en el español. Asimismo, apuesta por el uso de plataformas de aprendizaje como el CRAAL como apoyo para el desarrollo de las distintas destrezas. Como se ha intentado demostrar este desarrollo no solo ha de centrarse o darle más relevancia a lo lingüístico ante lo intercultural, ya como se ha observado en esta investigación, el uso de factores interculturales favorece, pero también puede limitar la comunicación entre hablantes de distintas culturas.

7. REFERENCIAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural education*, 17 (5), 475–483.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-grupo Anaya.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf

- Fantini, A. y Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Federation of the experiment in international living.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). Syntax and Semantic. Speech Acts. Academic Press, pp. 41-58.
- Iglesias Casal, I. y Ramos Méndez, C. (2020). Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 99-122. DOI: 10.1080/23247797.2020.1853367
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Editorial Biblioteca nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento. Perspectivas y Convergencias*, XXIV (46), 39-50.

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO EN EL CONTEXTO DEL DESARROLLO TECNOLÓGICO: REVISIÓN EPISTÉMICO METODOLÓGICA

MARICRUZ DÍAZ TORRES

Instituto Politécnico Nacional- CIECAS

ALMA ALICIA BENÍTEZ PÉREZ

Instituto Politécnico Nacional- CIECAS

1. INTRODUCCIÓN

A finales del año 2019 como consecuencia de la rápida propagación del virus SARS-CoV-2 (Covid-19) a nivel mundial, aunado a la suspensión inesperada de ocupaciones presenciales tanto de algunas actividades laborales como económicas, culturales, deportivas, y educativas, las personas se vieron en la necesidad de recurrir al uso de la tecnología como vía de comunicación directa entre ellas, al no poder asistir de forma presencial a los lugares debido a la situación de confinamiento.

Esta situación promovió de forma directa el uso de dispositivos electrónicos como: celulares, ordenadores, computadoras, tabletas electrónicas, así como conexiones inalámbricas y datos móviles por medio del uso de la World Wide Web (WWW).

El uso de los dispositivos electrónicos y las conexiones a internet fueron utilizadas de forma general para realizar algunas de las actividades cotidianas de las personas, por ejemplo: utilizar servicios de banca por internet, videoconferencias para reuniones de trabajo, consultas médicas o psicológicas, a través de plataformas virtuales en este sentido, las escuelas también recurrieron al uso de la tecnología como herramienta para continuar de forma remota con las actividades escolares.

En México, el 16 de mayo de 2021, la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM publicó un boletín en donde se difundía que la

pandemia a causa de la enfermedad Covid-19 había acelerado diez años el uso de Tecnologías digitales en México (UNAM, 2021) siendo internet el recurso más utilizado por las personas y estudiantes de las IES durante la pandemia por Covid-19.

De acuerdo con el estudio realizado por la UNAM (2021), el incremento en el uso de internet durante ese período guardaba estrecha relación con la necesidad de las instituciones educativas de recurrir al uso de las TIC para mitigar la inestabilidad e incertidumbre que se vivía en torno al escenario pandémico frente a las acciones educativas que habían de tomarse para poder dar continuidad al proceso de enseñanza—aprendizaje de los estudiantes, cuya principal finalidad era concluir en tiempo y forma con las actividades programadas en los calendarios escolares.

Un año más tarde, el Banco Mundial (2022), mencionaba que el incremento acelerado en el uso de los recursos tecnológicos en las actividades cotidianas de las personas se pudo observar, por ejemplo, en las operaciones electrónicas realizadas por los usuarios de las diversas aplicaciones bancarias, en tanto que el 42% de ellos llevaban a cabo transacciones de forma digital, disminuyendo el flujo de dinero en efectivo durante el período de la contingencia sanitaria.

Aunado a lo anterior, lo que aquí se propone es realizar un análisis epistémico metodológico sobre la construcción del conocimiento educativo bajo el contexto del desarrollo tecnológico. En este sentido, en el primer apartado de este capítulo se exponen algunas investigaciones desarrolladas en torno a la construcción del conocimiento principalmente en países como: España, Argentina, Chile, Ecuador y Colombia.

Enseguida se expone la relación que guarda el uso de las TIC en el ámbito educativo, en donde se destaca el uso de las TIC como herramientas para el desarrollo de habilidades cognitivas digitales de los estudiantes. Finalmente, se reflexiona en torno a la presencia de la epistemología y la metodología en la construcción del conocimiento educativo mediado por la tecnología.

1.1. ANTECEDENTES

El estudio sobre la construcción del conocimiento educativo en el contexto del desarrollo tecnológico ha sido motivo de análisis de investigaciones en diversos países. En España, por ejemplo, en la Universidad de Valencia, Campos y Sebastiani (2019), realizaron una investigación sobre la relación que guarda el uso de las tecnologías con el conocimiento de los estudiantes dentro de la universidad Ramon Llull.

La investigación tuvo como principal objetivo, identificar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, las cuales, de acuerdo con sus resultados, son adquiridas normalmente en función de los aprendizajes significativos que los estudiantes aprehenden a través del uso de los dispositivos electrónicos con los cuales interactúan, por ejemplo: los teléfonos móviles o las tabletas electrónicas, aunado al tipo de contenido con el cual interactúan.

En este sentido, los dispositivos electrónicos se tornan como el medio a través del cual el estudiante adquiere o se apropia de los conocimientos que fomentarán el desarrollo de sus habilidades cognitivas, por medio de las construcciones cognitivas que realiza al momento de interactuar con los dispositivos electrónicos. Por su parte, el significado otorgado por el estudiante a los saberes que está aprehendiendo se vuelven el fin o el objetivo para el logro de su conocimiento.

Otro de los países en donde se ha trabajado la línea de investigación relacionada con la construcción del conocimiento educativo y el desarrollo tecnológico, es Argentina, allí, González (2017), realizó un estudio sobre la influencia que ejerce el contexto del desarrollo del conocimiento tecnológico y su contenido (saberes) a nivel universitario.

De acuerdo con González (2017), “las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han incidido y modificado todos los aspectos de los sistemas sociales, entre ellos el aspecto educativo” (p.43). Dentro de este ámbito, se hace necesario el desarrollo de habilidades digitales que sumen a la construcción y adquisición de conocimiento mediado por la tecnología, este desarrollo de habilidades con base en las conclusiones del estudio se determina en función al contexto, el cual es integra por tres factores: el micro contexto, el meso contexto y el macro contexto.

En su conjunto, micro, meso y macro contexto (González, 2017), implican dimensiones sociales, políticas, tecnológicas y económicas; sin embargo, se diferencian en función de su territorialidad, dado que: el macro contexto alude a nivel mundial, el meso contexto a nivel comunidad o institución y el micro contexto a nivel salón de clases.

La incorporación de las TIC en pro de la construcción del conocimiento educativo requiere analizar los contenidos curriculares, las estrategias de evaluación y formación de los estudiantes en favor de una educación que incluya también la actualización docente en temas sobre el uso de la tecnología, y su relación con el contexto en sus tres factores: micro, meso y macro.

Al igual que en Argentina, en Chile, Venegas (et al., 2020) presentan los resultados sobre un estudio que habla de la importancia incorporar las TIC bajo el contexto del desarrollo tecnológico actual argumentando que las TIC “han tenido un impacto notable sobre las actividades humanas de toda índole, y de forma creciente, se han convertido en herramientas primordiales de apoyo instruccional en los distintos niveles educativos” (p. 36); sin embargo, también abordan la evidente problemática que de forma global ha provocado su incorporación en los espacios escolares al presentar grandes retos y áreas de oportunidad que necesitan ser atendidos, entre las cuales se encuentra el problema del acceso y la cobertura de internet en zonas rurales.

En Ecuador, Yoza y Vélez (2021), a través de un trabajo mixto de investigación dieron a conocer los efectos en la adquisición de competencias digitales derivados de la utilización de los recursos tecnológicos y su relación con el conocimiento, obteniendo como principales hallazgos, la desactualización de los docentes frente al uso de las TIC, la necesidad de crear una metodología que coadyuve en su formación pedagógica para el manejo de las herramientas tecnológicas y contribuya también a la enseñanza.

Uno de sus hallazgos más destacados se relaciona con el reconocimiento de las habilidades digitales en potencia con las que cuentan los estudiantes; sin embargo, identificaron también que al no ser trabajadas tienden

a ser desaprovechadas para actividades académicas siendo usadas mayoritariamente para actividades recreativas.

En Colombia García y colaboradores (2021), en la Universidad de Santo Tomás, tuvieron como objetivo, investigar sobre la relación entre la educación y la tecnología frente al conocimiento en función del uso de las TIC. Los autores concluyen en su estudio que las TIC “han producido cambios en la forma en que han sido llevados a cabo los proceso de enseñanza aprendizaje” (p.50), esta situación requiere nuevas configuraciones didácticas, metodologías de enseñanza, así como adecuaciones a los roles de los sujetos educativos presentes en el proceso de enseñanza—aprendizaje.

Su investigación generó hallazgos importantes principalmente el relacionado con el desconocimiento de las herramientas tecnológicas por parte de estudiantes y profesores, situación que obstaculiza la apropiación de saberes. Concluyen que el diseño curricular de las IES en Colombia debiera estar direccionado al desarrollo de habilidades tecnológicas al ser consideradas como una herramienta indispensable en la formación de los estudiantes.

1.2. EDUCACIÓN Y TIC

1.2.1. Incremento del uso de las TIC en educación

El incremento del uso de las TIC en el Sistema Educativo en México se hizo visible al elevarse la demanda de la educación en línea durante la pandemia por Covid-19, por medio del desarrollo de clases virtuales, videoconferencias, uso de plataformas MLS, chats, foros, envío de correos electrónicos, Wikis, entre otros.

Desde la visión de Fainholc (2019), el uso de las TIC en el ámbito educativo promueve la reconfiguración de los programas universitarios, toda vez que en el uso de las tecnologías se encuentra inmersa la innovación y la resolución de problemas, esto, al delimitar las pautas para mejorar el proceso de enseñanza—aprendizaje; sin embargo, la autora advierte sobre la posibilidad de caer en el polo opuesto, el consumismo, en donde lejos de contribuir a la calidad educativa es posible enfrentarse

con la presencia de problemas derivados del mal empleo de las TIC, por ejemplo, el consumo de información errónea por parte de los usuarios de internet, por ejemplo: las fake news.

La reflexión epistemológica ofrece una vía de análisis que contribuye a la reconfiguración de las bases del conocimiento educativo cuya finalidad es generar conocimiento nuevo conveniente para ser socialmente productivo en función de las necesidades que emergen del contexto del desarrollo tecnológico actual, en donde predomina el uso de la tecnología, primordialmente, las TIC.

Por su parte, el análisis metodológico permite trazar las líneas de acción que contribuyan con la selección, organización, ejecución y evaluación de estrategias pedagógicas así como de proyectos curriculares a gran escala.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Analizar los principales elementos epistémico metodológicos presentes en la construcción de conocimiento educativo bajo el contexto del desarrollo científico tecnológico actual a fin de contribuir al desarrollo de líneas pedagógicas que permitan trazar nuevos horizontes para el desarrollo de estrategias didácticas o proyectos curriculares que integren el uso de la tecnología para el desarrollo de habilidades cognitivo-digitales en los estudiantes de las IES.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Localizar investigaciones y/o estudios sobre la construcción del conocimiento educativo realizados durante los años 2017 a 2020.
- Identificar los elementos epistémicos relacionados con la construcción del conocimiento educativo
- Identificar los elementos metodológicos presentes en la construcción del conocimiento educativo.

- Reconocer la relevancia del desarrollo tecnológico para la construcción del conocimiento educativo.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la presente investigación se recurrió al uso de la metodología cualitativa y el método interpretativo a través del cual fue posible analizar las distintas fuentes de información documental. La selección y recolección de fuentes de información se llevó a cabo mediante el uso de bancos de datos como: Web of Science, Scopus, Science Direct, así como la Base de datos de la Biblioteca Digital de la Universidad Nacional autónoma de México.

Las referencias documentales retomadas para esta investigación fueron seleccionadas rigurosamente atendiendo a dos criterios. El primero se determinó con el uso de las palabras clave concordantes con el objeto de estudio de la investigación, tal es el caso de: conocimiento educativo, epistemología, metodología, ciencia, tecnología. El segundo criterio se estableció en función del periodo de publicación de los artículos y documentos, el cual fue delimitado por los años comprendidos entre 2017 y 2022.

4. RESULTADOS

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dentro de los espacios educativos, contribuyen con el aumento gradual de la nulificación de las barreras espacio tiempo en los procesos de enseñanza-aprendizaje para la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Para hablar sobre ambientes de aprendizaje bajo el contexto del desarrollo tecnológico, es necesario reconocer que dentro de estos ambientes la construcción del conocimiento de los estudiantes se vuelve un proceso “activo, responsable, constructivo, intencional, complejo, contextual, participativo, interactivo y reflexivo” (Castro et al., 2007, p. 220), de esta forma el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes bajo el contexto del desarrollo tecnológico requiere de forma mínima, del análisis mínimo de: sus elementos metodológicos y sus elementos epistemológicos.

Para hablar sobre los elementos epistemológicos inmersos en la construcción del conocimiento educativo de los estudiantes desde el contexto del desarrollo tecnológico científico, se hace necesario hacer referencia a las formas en que este es adquirido por los estudiantes al ser considerados de acuerdo con Manosalva (2017), como sujetos de conocimiento.

Frente al aumento en la información que transita en la Web, así como el uso de la tecnología en el sector educativo es pertinente estudiar este fenómeno a través de una aproximación epistemológica, la cual parte del entendimiento de la individualidad de las personas como “unidad básica de aprendizaje” (López, 2017, p. 171), al ser el individuo quien establece su propia rutina o estrategia de aprendizaje para integrar nuevos conocimientos provenientes de diversas fuentes de información internas y externas a sus conocimientos previamente adquiridos.

De acuerdo con Granados (2015) recurrir al uso de las TIC en el ámbito educativo, significa una transformación frente a las formas tradicionales de enseñanza, reemplazando los elementos propios de una modalidad presencial por aquellos elementos derivados de la tecnología. De esta forma, el uso de las TIC promueve la creación de ambientes de aprendizaje, en donde el estudiante se vuelve la figura central al adquirir autonomía para acceder a los contenidos de forma síncrona y asíncrona.

En consonancia con lo anterior, desde la visión de Díaz (2020), “los individuos descubren el mundo a través de herramientas cognitivas, culturales y físicas, lo que les permite enfrentar los cambios y desafíos que les impone la vida en sociedad” (p.194), por consiguiente, los estudiantes se convierten en los actores principales en la construcción de su conocimiento al ser considerados como los protagonistas y creadores de sus experiencias en situaciones concretas, las cuales, son apropiadas por ellos, resultándoles significativas dentro de un contexto social y cultural.

De esta manera, el conocimiento se vuelve dinámico al ser un proceso activo y cíclico en los estudiantes, dentro del cual recurren a las herramientas cognitivas que han desarrollado a lo largo de su vida para poder estructurar la información que van aprehendiendo.

La aplicación de tecnologías en el ámbito educativo implica el desarrollo de tecnologías digitales encabezadas por las telecomunicaciones, los

dispositivos móviles, así como los ambientes virtuales de aprendizaje que promueven la educación en línea (Tagua, 2017). Así pues, las TIC tienen como principal objetivo, lograr de forma significativa el progreso de la educación en función de la calidad educativa, al ser vista como el medio a través del cual los estudiantes reciben la información que ha de ser incorporada a su estructura cognitiva.

El uso de la tecnología para la construcción de conocimiento educativo se ha convertido en “un elemento imprescindible dado que conforma un sistema de relaciones interactivas permanentes con lo global, y en esta articulación creciente e irreversible, las universidades están obligadas a modernizar las técnicas de enseñanza” (Venegas, 2021, p. 868). La actualización de las técnicas de enseñanza que incorporen la tecnología podría estar encaminada a atender las necesidades formativas de los profesionales por medio de la capacitación continua, a fin de mantener el aprendizaje significativo y contextualizado de los estudiantes, una forma de lograr esto sería mediante la actualización curricular.

La actualización curricular requiere analizar las unidades mínimas que componen una institución educativa. Para lo cual es necesario tomar en cuenta el micro, macro y meso contexto descrito líneas arriba.

Las tecnologías presentan constantes desafíos a los estudiantes al confrontarlos con procesos cognitivos complejos que “requieren el desarrollo de habilidades de orden superior, como son la reflexión, la planificación o la evaluación” (Yema, 2022, p. 105). El desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes se encuentra relacionado con las nuevas formas de aprender de tal forma que el estudiante procese de forma crítica y reflexiva la información que se adquiere a través de los dispositivos electrónicos, a fin de evitar que el uso de la tecnología sea solo buscar y encontrar información.

5. DISCUSIÓN

La adhesión de las TIC al ámbito educativo (Díaz, 2013), se vuelve cada vez más un proceso dentro del cual su alcance pretende ir más allá del uso de herramientas o dispositivos electrónicos dentro de los espacios áulicos, se hace necesario retomar aspectos didácticos que posibiliten la

construcción de aprendizajes cuyo valor sea importante para los estudiantes.

En este sentido, para tomar una postura epistémica respecto a la tecnología y el conocimiento, es imprescindible partir de la diferencia entre técnica y tecnología en tanto que la primera hace referencia al conjunto de herramientas desarrolladas por las personas para facilitar y mejorar a través de su uso la práctica de sus actividades cotidianas.

Por su parte la tecnología, engloba “principios, leyes, procesos, métodos y técnicas que rigen o determinan el desarrollo tecnológico, el que a su vez se entiende como procesos y artefactos que tienen como finalidad la calidad de vida humana” (Tovar, 2017, p. 22), de esta manera, el conocimiento y la tecnología se amalgaman como el resultado de la vinculación de las personas con su medio en espacios físicos determinados por contextos específicos.

En contraste con la diferencia mencionada en el párrafo anterior entre técnica y tecnología, para De Vries (2012), la tecnología puede ser entendida desde cuatro perspectivas distintas. La primera refiere de forma física (material) a los aparatos que han sido creados por las personas, cuya finalidad es ser funcionales para las actividades cotidianas. La segunda perspectiva alude a la tecnología como objeto de estudio desde su función generadora de conocimiento científico tecnológico.

La tercer perspectiva remite al conjunto de técnicas expresadas por Tovar como las herramientas para facilitar actividades cotidianas, por último, la cuarta perspectiva reflexiona en torno a la tecnología como un sistema ético social.

Si bien es cierto que las posturas de Tovar y De Vries, presentan divergencias entre sí, ambas coinciden en la visión epistemológica de la tecnología como objeto de estudio para la construcción de conocimiento tecnológico científico.

De acuerdo con Martínez (2019), el desarrollo tecnológico como marco de referencia para la construcción de conocimiento educativo entraña cuestionamientos sobre las transformaciones no solo tecnológicas, sino también “por sus usos operativos o didácticos, también por las ideas

sobre la condición humana que subyacen en esos elementos” (p.44). Las preguntas que guían la reflexión epistémico metodológica giran en torno al ¿qué, para qué, y cómo? enseñar y aprender, utilizando los recursos tecnológicos como medio para promover la adquisición de saberes.

Hasta el momento se ha reflexionado de forma aislada sobre epistemología y tecnología; sin embargo, Ingvarsson (2021), hace referencia a la denominada *epistemología digital*, la cual:

estudia como las tecnologías digitales condicionan la forma en cómo se adquiere conocimiento, pero también las circunstancias sociales y culturales en las que se generan algunas creencias y la circulación de la información, a través de la interacción continua y compleja entre el espectro analógico y el digital. (p.196)

En este sentido, para la epistemología digital, la tecnología como objeto de estudio es analizada desde una perspectiva global que explica el proceso de adquisición del conocimiento en contextos específicamente definidos. No desde los beneficios técnicos que pudiesen derivar de su utilización en las diversas actividades, sino como parte de un todo, como una realidad compleja.

De esta forma, la epistemología digital se vuelve una unidad teórica que examina al conocimiento y/o creencias epistémicas en función de la información generada a través de internet, en tanto surge como respuesta a la demanda para el análisis de cantidades grandes de información (Morán, 2022). La reflexión crítica sobre la forma en que el conocimiento es adquirido en medio del desarrollo tecnológico motiva a cuestionarnos cuáles son las condiciones socio culturales presentes actualmente en torno a la construcción del conocimiento educativo.

Al respecto Díaz (2019), coincide al argumentar que “la participación social está cobrando cada vez mayor importancia en la construcción de conocimiento con una mirada que cobra fuerza respecto al uso ético, tanto de las tecnologías como de la información” (p.5). Desde esta perspectiva, si bien es cierto que el acercamiento al estudio del conocimiento y su relación con la tecnología se realiza en el plano la tecnología, también es evidente que la dimensión social tiene gran relevancia al establecer nuevas reflexiones en torno a las transformaciones sociales que vive el ser humano en conjunto, un ejemplo de esto es la denominada

educación virtual, la cual permite que personas en distintos lugares inclusive geográficamente distantes puedan coincidir en espacios temporales sincrónicos o asincrónicos para la realización de actividades o tareas específicas.

La educación virtual suele ser considerada como una modalidad interactiva que al estar centrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la tecnología, se apoya de recursos tecnológico-virtuales tiene como principal finalidad “transmitir, producir, intercambiar información y conocimiento por medios electrónicos” (Moreno, 2020). La educación virtual muestra principal interés en el desarrollo de una sociedad cuyo acceso a las TIC sea de forma consciente, crítica y reflexiva.

En consonancia con lo anterior el desarrollo de las TIC desempeña un papel importante para la construcción de conocimiento educativo, en el sentido de la reducción de barreras físicas que promueven la creación de oportunidades para ser utilizadas de forma atemporal, así como en diversos espacios, utilizando “la creación, organización, intercambio y transferencia de conocimientos” (Fe Freitas, 2022). Cumpliéndose así la premisa epistemológica planteada líneas arriba al distinguir entre técnica y tecnología en tanto que la tecnología es retomada como objeto de estudio en su dimensión compleja para la construcción de conocimiento.

El uso de las TIC en la educación las ha reivindicado como “instrumentos educativos, capaces de mejorar la calidad de vida del estudiante, revolucionando la forma en que se obtiene, se maneja y se interpreta la información” (2017, p.329), dicha información proviene de diversas fuentes informativas a partir de las cuales, es posible que los estudiantes construyan de forma activa su conocimiento en sinergia con sus compañeros, profesores y sujetos educativos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La construcción del conocimiento educativo requiere de un uso adecuado de la tecnología al ser el medio para la apropiación del conocimiento, demanda que los estudiantes adquieran o desarrollen habilidades específicas que les permitan discernir no sólo entre la cantidad y calidad de información que está al alcance de un clic, sino también de aquella que es compartida con y entre sus pares.

Sobre el papel de las TIC en la construcción de conocimiento Widén (2017), realiza una crítica frente a la forma en la que ha sido retomada generalmente el estudio de la tecnología, argumentando que por sí sola ésta no es generadora de conocimiento, pero sí se vuelve facilitadora al recopilar, almacenar y procesar datos de forma eficiente.

En este aspecto, la tecnología es considerada como el medio a través del cual se facilita el proceso que conlleva al intercambio e interacción humana de los saberes. Siendo tarea imprescindible de las Instituciones Educativas la implementación de prácticas tecnológicas que coadyuven en la construcción, promoción y difusión del conocimiento.

6. CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la epistemología de la tecnología es un campo poco explorado, también es cierto que en los últimos años se ha trabajado para que la tecnología sea abordada desde una perspectiva tal que permita analizar sus componentes (principios, procesos, leyes) científicos y no científicos a fin de ser adaptados a contextos o entornos con características específicas o propias de cada espacio en donde ha de ser implementada.

El análisis metodológico representa una puerta de acceso para las reflexiones epistemológicas en tanto que permite establecer la ruta que ha de seguirse metodológicamente en un proceso de investigación frente a la construcción de saberes.

El uso de las TIC para la construcción del conocimiento educativo implica la activación de los estudiantes en función de la interacción establecida con otros sujetos de conocimiento por medio del uso de las tecnologías. Esta situación lleva a los estudiantes a potencializar o adquirir habilidades cognitivas digitales de vital importancia en diversas actividades en torno al uso de las TIC dentro y fuera de los espacios áulicos.

Las actividades educativas realizadas por los estudiantes incluyen la selección, organización y clasificación de la información que está al su alcance para poder trabajarla de forma crítica y reflexiva a nivel personal y posteriormente a nivel social. De esta forma que el uso de las TIC

estaría modelando continuamente los procesos cognitivos tanto personales como sociales de los estudiantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al Instituto Politécnico Nacional por habernos proporcionado herramientas para la realización de esta investigación, así como con la difusión de sus resultados.

8. REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2022). Del dinero en efectivo al pago digital en pandemia. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/02/04/dinero-en-efectivo-pago-digital-pandemia-america-latina>
- Castro, S., Guzmán, B., y Casado, D. (2007). Las Tic en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102311.pdf>
- Campos, R. J., Sebastiani, O. E. M. (2019). Metodologías innovadoras y Tecnologías del Aprendizaje y el conocimiento (TAC) en la materia Didáctica de la Educación Física en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la FPCEE Blanquerna- Universidad Ramon Llull. *Universitat Politecnica de Valencia*. 267- 277. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10373>
- De Freitas, F. V. J., Zerpa, G. C. E., Yáver, O. G. E., Carrasquero A. J. V. (2022). Tecnologías de información y comunicación en gestión del conocimiento en instituciones de educación superior de América Latina. *Revista IBICT*. 78-96. <https://revista.ibict.br/ciinf/article/download/5721/5715>
- De Vries, M. (2012). *Philosophy of Technology*. En P. J. Williams (Ed.), *Technology Education for Teachers*. 15-34.
- Díaz-Barriga, F. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 3-21. 10.1016/S2007-2872(13)71921-8
- Díaz, D. L., Díaz, C. J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación*, 18(2), 191-209. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.694>

- Díaz, S. B., Barrientos, A. M. (2019). La apropiación de la educación virtual por parte de los colectivos sociales: las nuevas relaciones entre la tecnología, el conocimiento, y lo social. *The Brazilian Scientific Journal of Rural Education*. 4. 1-15. <http://dx.doi.org/10.20873/uftr.rbec.v4e6908>
- Fainholc, B. (2019). Una transformación tecnológico-educativa electrónica en la educación superior: reflexiones epistemológicas. *RAES*, 11(19), pp. 96-107. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204538>
- García, M. C., Castro, E. C., Mendoza, N. I. (2021). Educación y Tecnología: Actitud, conocimiento y el uso de las TIC en universitarios barranquilleros de la Facultad de Arquitectura. *Dictamen Libre*, (28). 49-60. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.28.7292>
- González, N. (2017). Influencia del contexto en el desarrollo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK) de un profesor universitario Virtualidad. *Educación y Ciencia*, 14 (8), pp. 42-55. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6047131>
- Granados, A. (2015). Las TIC en la enseñanza de los métodos numéricos. *Sophia Educación*, 11(2), 143-154.
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Ingvarsson, J. 2021. *Towards a Digital Epistemology: Aesthetics and Modes of Thought in Early Modernity and the Present Age*. 2a. ed. Cham: Palgrave-Macmillan.
- López, M. R. (2017). Epistemología y metodología, una reflexión sobre Unidad, División, Tecnología y Conocimiento. *Revista Electrónica en Ciencias Económicas Abriendo Camino al Conocimiento*. 5(9). 159-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6043790>
- Martínez, C. F. R. (2019). Soñar con ovejas eclécticas: aproximaciones a la tecnología, la educación y la epistemología en el mundo actual. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*. 7(1). 35-45. <http://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v07i01/35-45>
- Manosalva, M. S. (2017). EL sujeto del conocimiento: breve análisis epistemológico en torno al fenómeno del aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*. 3(1). 143-159. <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/676/648>
- Morán, R. A. A. (2022). La epistemología digital como puente entre la alfabetización digital y el derecho a la información. *Investigación Biotecnológica*. a. 36(91). 193-206. <http://rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/58579/52259>

- Moreno Gómez, F. (2020) Estrategias pedagógicas virtuales para la enseñanza de la histología durante la pandemia COVID-19: El caso de la asignatura Sistema Cardiorrespiratorio. *Salutem Scientia Spiritus*, 6(1), 194-206. <https://n9.cl/tdz0c>
- Tagua, M. (2017). Tecnologías Emergentes en Educación Desde una Concepción de Acceso Abierto. VII Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación Virtual y a Distancia. Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. 1-14. http://www.eduqa.net/eduqa2017/images/ponencias/ejel/1_14_Tagua_Marcela_TECNOLOGIAS_EMERGENTES_EN_EDUCACION_DESDE_UNA_CONCEPCION_DE
- Tovar-Gálvez, J. C. y García Contreras, G. A. (2017). Epistemología de la tecnología y sus implicaciones didácticas: estudio de concepciones de estudiantes de ingenierías. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 21-34. <http://dx.doi.org/10.37467/gka-revtechno.v5.464>
- UNAM-DGCS-419 (2021). Pandemia acelera 10 años el uso de tecnologías digitales. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_419.html
- Venegas, R., Luzardo, M. H., Pereira, S. A. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 71. 35-52. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>
- Venegas, L. L. V., Moreira, A. P. Y. (2021). Las tecnologías emergentes y su Aplicación a los Procesos de Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior. *Polo del conocimiento*. 6(11). 864-877. <http://10.23857/pc.v6i11.3305>
- WIDÉN, G. Individual, social, and cultural approaches to knowledge sharing. *Journal of Information Science Theory and Practice*, Daejeon, v. 5, n. 3, p. 6-14. doi.org/10.1633/JISTaP.2017.5.3.1.
- Yema, M. (2022). Educación-Tecnologías. Alteración de los patrones originarios. *Digital Publisher CEIT*, 7(1), 94-112-. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1.906>
- Yoza, A., Vélez, C. (2021). Aporte de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento en las competencias digitales de los estudiantes de educación básica superior. *Revista Innova Educación*. 3(4). 58-70. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.004.es>

EL RETRATO PSICO ARQUITECTÓNICO. LA REPRESENTACIÓN DE LAS EMOCIONES A TRAVÉS DE FORMAS TRIDIMENSIONALES

RAÚL URSUA ASTRAIN
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Se suele decir que la arquitectura es “un arte con razón de necesidad” en cuanto a que su razón de ser es la de dar cobijo al ser humano; la de cobijarnos. El acto de habitar y por extensión la arquitectura están relacionados sin solución de continuidad con la necesidad connatural e incontenible del ser humano por crear un rededor protector personal y propio. De esta relación existencial entre el individuo y su entorno habitado surge esta investigación que demuestra una influencia recíproca con consecuencias formales.

A lo largo de la historia se han establecido múltiples conexiones entre la arquitectura y el cuerpo. Conscientemente, desde un punto de vista formal o artístico, e inconscientemente durante el proceso cotidiano de habitar. En esta propuesta las formas geométricas artificiales de la arquitectura se acoplan sobre las formas orgánicas naturales del cuerpo, interpretadas como terrenos edificables donde es posible construir con la mente. La arquitectura es entendida como una prolongación de las emociones internas de cada persona y adquiere una función metafórica con la intención de enriquecer la visión que se da del retratado. Es una propuesta visual compleja en donde la arquitectura y el cuerpo se van a unir de una forma novedosa, tratando de hacer evidente el hecho de que las construcciones son capaces de representar tridimensionalmente esa parte emocional del ser humano, que es invisible por la vista, pero perceptible por otros sentidos. Desde el comienzo de esta investigación en 2007 existen muy pocas aproximaciones estético-artísticas. Se ha

encontrado únicamente la colección de moda diseñada por Virgil Abloh para Louis Vuitton en 2021 y la obra del artista español, Filip Custic.

2. OBJETIVOS

- Demostrar la capacidad de las estructuras arquitectónicas para representar la personalidad, las emociones y las experiencias humanas.
- Crear un lenguaje visual propio y complejo, que sea capaz de representar este tipo de situaciones surrealistas mediante el uso de herramientas digitales.
- Generar una experiencia teórico-práctica sobre la idea de retrato psico arquitectónico, que sirva de punto de partida para la creación en el de situaciones de aprendizaje en el aula. Estas futuras propuestas didácticas permitirán a los alumnos/as trabajar la identidad, las emociones, las formas e incluso el color.

3. METODOLOGÍA

En la primera fase se realiza una extensa investigación teórica previa, en la que se hace un breve repaso sobre la unión de la arquitectura y el cuerpo a lo largo de la historia del arte. Posteriormente se analiza la capacidad que tienen las formas, los objetos cotidianos y las estructuras arquitectónicas de transmitir emociones humanas. Es una investigación sobre la parte psicológica de la arquitectura. En la tercera fase se establecen conversaciones personales con los futuros retratados. Estas conversaciones derivan en bocetos y diseños arquitectónicos individualizados. En la cuarta fase se realiza una sesión fotográfica que se completa en una fase de posproducción, en donde se unen digitalmente los diseños de los edificios tridimensionales con el cuerpo humano del retratado/a.

Del retrato individual se evoluciona a el retrato colectivo y de personas pertenecientes a un entorno familiar a personajes de ficción. Esta evolución se realiza durante un periodo de catorce años a través de tres proyectos consecutivos y complementarios entre sí. Para construir las pequeñas edificaciones modeladas y adaptadas a cada personaje se

fragmenta el cuerpo con la intención de poder trabajar de un modo más eficaz. Interpretando las formas humanas como terrenos verticales edificables. Las formas geométricas de las construcciones se deben adaptar en su base a las formas orgánicas del cuerpo. Estos elementos escultóricos poseen la apariencia de pequeñas maquetas y tratan de poner en valor el encanto de la miniatura. Algunas de ellas son impresas de manera aislada, generando así objetos escultóricos independientes que transmiten emociones.



Fuente propia

4. LA UNIÓN DE LA ARQUITECTURA Y EL CUERPO A LO LARGO DE LA HISTORIA

Desde los tiempos de Vitruvio, la proporción de los edificios estaba basada en el cuerpo humano. Ya en aquella época, Vitruvio (1500BC) relaciona directamente la disposición física del cuerpo humano con la visión matemática de la arquitectura, afirmando que un hombre proporcionado con una altura de 165 cm y con las extremidades extendidas, encaja perfectamente en un círculo cuyo eje está situado en el ombligo.

Lo mismo sucede con un cuadrado (Ramírez, 2003). De aquí surgen los dos tipos de construcción religiosa renacentista. Como por ejemplo el edificio Salomón, que fue considerado como uno de los símbolos de perfección del Renacimiento. También al leer la Biblia se observa cómo desde entonces hubo estudiosos relevantes que relacionaron estos dos aspectos. Por ejemplo, Simón García tuvo en cuenta las enseñanzas de Vitruvio al escribir su manuscrito en el que aparecen torres levantadas con pináculos, ventanas ojivales y cubiertas basadas siempre en proporciones humanas. Juan Caramuel en 1678 se interesa por las estatuas de figuras esculpidas y crea su conocido diseño de cuerpos adecuados a las cinco columnas tradicionales. Propone otros dos órdenes nuevos, llamados el “atlántico” y el “paranymphico” (Ramírez, 2003). Muchos años después, Le Corbusier (1950) se posiciona en contra del sistema vitruviano tal y como éste era enseñado en las escuelas de Bellas Artes. Entre los años 1942-1945 propone “el modulator”, que es un instrumento de medida tomado de la estatura humana y de la matemática. Con este concepto pretende elaborar una regla de diseño universal.

A partir de la segunda guerra mundial, y tras la influencia de artistas del siglo XX como Picasso, Le Corbusier quiere hacer edificios concebidos como si fuesen objetos escultóricos que provoquen emociones. A principios del siglo XX aparecen edificios-escultura en las obras de algunos artistas plásticos. La obra de Giorgio de Chirico de 1916 titulada “Musas inquietantes” y en 1918 Carlo Carrá con su obra “El óvalo de las aspiraciones”, muestran formas humanas con las dimensiones propias de un edificio. Ramírez (2003) habla de la importancia que tiene la invención del maniquí, teniendo en cuenta que inicialmente no se creó con el objetivo de ser un objeto escultórico. Para él, el maniquí se considera como una interpretación arquitectónica abstracta del cuerpo humano. A partir de esta interpretación muchos artistas dadaístas y surrealistas hicieron representaciones arquitectónicas. Por ejemplo, Salvador Dalí creó cuerpos arquitectonizados con un aparente equilibrio inestable y con esta idea en su cabeza imaginó en 1935 para la revista “American Weekly” rascacielos futuristas con formas humanas.

Desde otro punto de vista y partiendo de la hipótesis de que los movimientos del cuerpo son generadores de formas urbanas, Melvin Charney

trabaja en una serie de pinturas entre 1996 y 1998 titulada “Cities on the run”. Son esculturas habitables, bloques de viviendas cuyas columnas se convierten en piernas y les permiten desplazarse. Otro artista que también trabaja en varias imágenes antropomórficas relacionadas con la arquitectura es Picasso. Construyó en 1928 “Maqueta para el monumento a Apollinaire” en donde creó una imagen abstracta de un esqueleto metálico. Posteriormente, a partir de esta maqueta, Alberto Giacometti (1932-1933) construye “El palacio a las cuatro de la madrugada”, en donde se perciben unos cuerpos habitando una estructura. En el art-nouveau también es posible descubrir elementos arquitectónicos que se identifican con partes del cuerpo humano.

Se denominan arquitecturas viscerales y están basadas en la “Blandura e inconsciencia de los órganos internos”. Por ejemplo, la casa Batlló (1905-1907) construida por Antoni Gaudí o la arquitectura expresionista de Hermann Finsterlin. Por otra parte, André Masson funde en 1935 los cuerpos de un minotauro y de Ariadna en una sola construcción arquitectónica en su obra “El secreto del laberinto” y en 1940 hace el dibujo “Ciudad craneal” en el que construye calles y edificios encima de un cráneo fragmentado. En los años 50 se encuentra en su máximo apogeo una corriente internacional de arquitectura y diseño que se conoce como “organicismo”. Se trata de una arquitectura blanda que alude al interior del cuerpo. Frederick Kiesler es un representante de esta corriente. Influenciado por los surrealistas con los que colabora, considera a la casa como un organismo vivo, una epidermis del cuerpo humano. Otro representante del organicismo es Le Corbusier. Mediante dibujos de los órganos abdominales humanos pretende señalar cómo sería la perfecta disposición urbana y arquitectónica.

El modo de habitar una casa es otra manera de relacionar el ser humano con la arquitectura. Una persona influye en el espacio que habita y viceversa. Joseph Rykwert (1999) afirma que habitar la tierra ha sido uno de los desafíos de toda cultura, y la responsabilidad de definir la manera de habitar siempre ha recaído en la arquitectura, que ha ido modificando sus formas teniendo en cuenta los factores que la rodeaban. En estudios recientes, autoras como Brezo Alcoceba López-Araquistáin (2015) relaciona directamente en su tesis doctoral el cuerpo con la arquitectura.

Ya que se refiera a la vestimenta como a una envolvente arquitectónica, una entidad metamórfica.

5. ARQUITECTURA Y PSICOLOGÍA. LA INFLUENCIA RECÍPROCA ENTRE ESPACIO HABITADO Y HABITANTE

Si se analiza la capacidad expresiva de una línea es posible comprobar que puede representar estados de ánimo, hablar de relaciones humanas o incluso reflejar varios tipos de personalidad. El psicólogo alemán Rudolf Arheim (1986) pidió a sus alumnos que reflejaran el concepto de buen o mal matrimonio utilizando únicamente dibujos esquemáticos. En uno de los dibujos las curvas reflejaban las subidas y bajadas de una relación que ya no sabía por dónde ir. Una personalidad equilibrada se puede corresponder con una línea simple horizontal y, por el contrario, una personalidad desequilibrada y agresiva con una línea compuesta dentada. Si se va añadiendo complejidad a las formas, las posibilidades expresivas se multiplican, pudiendo incluso hablar de historias humanas concretas. Un arco apuntado puede transmitir fácilmente ardor o intensidad, mientras que los arcos redondeados indican serenidad y elegancia. Una ventana cerrada puede ser una metáfora visual de una persona encerrada en sí misma y una casa con las ventanas abiertas y las repisas llenas de flores puede estar hablando de la alegría de las personas que habitan su interior. En el caso de un edificio o una casa, el mensaje visual se vuelve más complejo al mismo tiempo que más completo. Para Frank Lloyd Wright (Viva, 2001) hay tantas casas como personas. Los arquitectos tienen en cuenta nuestra capacidad de asociación y cuando introducen un elemento arquitectónico en su estructura, intentan adelantarse a los pensamientos que se generan en el que contempla. Hay muchas asociaciones inconscientes de formas arquitectónicas como consecuencia de experiencias personales previas. Por este motivo, a veces es necesaria la distancia de varias generaciones para poder considerar los edificios sin los prejuicios propios de cada época.

La psicología de un individuo concreto es proyectada en su casa y sus objetos. Pierre Bourdieu (1990) declara que la casa revela la posición de un individuo en el aspecto económico, social y cultural en un momento

determinado. Por ejemplo, visitar la casa de una persona normalmente nos demuestra cómo el ambiente que en ella se respira responde a la idea del gusto particular del individuo que la habita. Mies Van der Rhoë hablaba sobre la influencia de la evolución del individuo en el contexto espacial que le rodea. Las formas arquitectónicas son capaces de reflejar la personalidad o el estado de ánimo de una persona. Existe una relación de reciprocidad entre el ser humano y su espacio habitado, ya que cualquier variación de uno afecta a el otro. Varios estudios psicológicos han demostrado que la arquitectura de las formas en un interior puede impactar en el estado de ánimo de sus habitantes. Pero es difícil establecer una relación directa entre unas formas concretas y unos estados de ánimo específicos (Banaei et al., 2020). A principios del siglo XX algunas investigaciones han descrito formas con diferentes adjetivos, como curvas perezosas y ángulos duros (Lundholm, 1921) o elegantes curvas y ángulos robustos. Para llegar a algunas de estas conclusiones se experimentó con diferentes tipos de línea (círculos, cuadrados, ángulos y ondas) en donde varios estudiantes de psicología tenían que asociarlas con una lista de adjetivos relacionados con el diseño (Hevner, 1935). Se ha demostrado que los ángulos agudos o los contornos curvos pueden influir en la mente (Bar & Neta, 2006). La mirada juzga constantemente el entorno y es posible asociar formas con personalidades. El tipo de contorno en un objeto influye en la actitud crítica del espectador con respecto a dicho objeto. Por ejemplo, se han asociado sensaciones de bienestar a formas curvas (Bertamini et al., 2016) mientras que los ángulos agudos crean sensaciones contrarias (Poffenberger & Barrows, 1924). Los estudios que han investigado las líneas rectas con respecto a las curvas, confirmaron un patrón de evitación de la angularidad y un patrón de aproximación de la curvatura (Bertamini et al., 2016). Los humanos asociamos fácilmente de una manera inconsciente, el mundo interior y psicológico con el exterior, visual, y sensorial:

“Decimos que alguien es oscuro y retorcido, suave o duro. Podemos tener un corazón de piedra o un humor negro, o bien comparar a una persona con un material como el hormigón o con un color como el granate y estar seguros de que así transmitimos algo de su personalidad” (Botton, 2021).

Las obras de diseño y arquitectura nos transmiten el comportamiento adecuado que hay que tener con ellas. De la misma manera que tienen una utilidad práctica, psicológicamente nos transmiten el tipo de persona que pretenden que seamos. Decimos que los edificios hablan cuando transmiten aquellos valores que queremos que nos guíen (Botton, 2021). Desde un punto de vista negativo, también nos hablan aquellos edificios que nos transmiten valores que detestamos. Bedolla (2016) reflexiona sobre la influencia del diseño de espacios en el comportamiento del individuo con una finalidad positiva. Jimena Alarcón Castro y Andrea Llorens Vargas (2016) relacionan las texturas habitables con la emocionalidad. El arte, la arquitectura y la psicología se unen para generar espacios habitables que provocan emociones. Las texturas dan un carácter y una personalidad al espacio que influirá inevitablemente en el ser humano. Al mismo tiempo que la textura y los materiales de un edificio completan a la forma, pudiendo reflejar metafóricamente un estado emocional o un tipo de personalidad. Adjudicamos una personalidad a un objeto a partir de rasgos aparentemente insignificantes. Una mínima variación en el diseño de una copa de cristal nos hace pasar de la modestia a la arrogancia, o la forma de un grifo nos puede resultar simpática o antipática (Botton, 2021). Esto es debido a que tenemos previamente asumidos estos conceptos en relación con las personalidades humanas, cuyo carácter deducimos debido a pequeños detalles cotidianos. Johan Kaspar profundiza sobre las connotaciones de los rasgos faciales en sus cuatro volúmenes “Ensayos sobre fisonomía” (1783), donde presenta numerosos dibujos esquemáticos de fragmentos del rostro asignándoles adjetivos interpretativos. Sin embargo, La arquitectura civil es más aséptica y no tiene un potencial expresivo tan fuerte como el de otro tipo de construcciones puesto que su objetivo es acoger a muchos tipos de personalidades y culturas.

En 1907 un joven historiador de arte llamado Wilhelm Worringer reflexionó sobre los continuos vaivenes de los valores de la sociedad desde una perspectiva psicológica. Afirmaba que una sociedad adoraba una estética, cuando ésta representaba las virtudes que ansiamos y estas virtudes varían constantemente. A finales del siglo XVIII el mundo occidental adquiere un gusto por lo natural: paredes desnudas carentes de

ornamentos, ropa informal, novelas sobre gente corriente. La explicación lógica a este cambio de gusto es que precisamente esta sociedad comenzaba a carecer del contacto con la naturaleza.

Walter Benjamín (2005) nos propone explorar la idea de habitar durante las décadas de 1920 y 1930 a través de la casa-museo en Londres de Sir John Soane. Esta obra es mucho más que una casa; es un mundo propio y complejo donde la vida cultural del estudioso, coleccionista, arquitecto, y la vida doméstica se funden. Sus múltiples reformas y ampliaciones son el reflejo del hombre que la creó y habitó. Muchos años después, Blanca Lleó (2005) analiza la relación del hombre con la arquitectura y propone la casa como sueño de habitar por ser el espacio vital indisolublemente ligado a las aspiraciones humanas, por ser por primera vez en los tiempos modernos la protagonista de la arquitectura, y por ser un detector de la evolución de cada momento del siglo XX.

Esta misma autora, relata cinco autobiografías a través de las casas de cinco arquitectos: Frank Lloyd Wright, Eric Gunnar Asplund, Alvar Aalto, Jorn Utzon y Patrick Shiel. Estas cinco casas tienen como denominador común la crítica al movimiento moderno desde la modernidad misma, negando todas ellas el canónico prisma blanco. Tal y como indicaba Mies Van der Rohe en 1924, esto nos demuestra que “la arquitectura es siempre la expresión espacial de una época”, revelando en aquel momento el papel de la arquitectura en la segunda revolución industrial. En 1927 construye en Stuttgart “la sala de vidrio” y realiza varias exposiciones experimentando con varios materiales y técnicas, definiendo espacialmente la nueva forma de habitar.

6. EDIFICIOS Y OBJETOS QUE PROVOCAN EMOCIONES



Fuente propia

Se dice popularmente que los edificios y los objetos “hablan” cuando éstos transmiten y provocan emociones. La idea de que los objetos tienen vida nace en el siglo XIX refiriéndose a los muebles y objetos antiguos. Es una forma de fetichismo burgués en el que se cree que un día fueron poseídos por un espíritu. Los cuentos de Maupassant son el mejor ejemplo de objetos que poseen alma. En el cuento *¿Qui sait?* (*¿Quién sabe?*) en 1890, escrito por Guy de Maupassant, los objetos cobran vida propia. El narrador relata el susto vivido una noche al volver a su mansión de París, cuando se encontró con una serie de muebles en movimiento. Los efectos que un espacio concreto genera en sus usuarios ha

sido una prioridad para los arquitectos. Las personas están emocionalmente ligadas a su entorno. La forma, la luz y el color son los tres aspectos fundamentales en el diseño arquitectónico, particularmente en interiores.

En el arte contemporáneo también encontramos objetos con vida propia. El artista antropomorfiza el objeto elevándolo a una categoría equiparable a la de los seres vivos y llama la atención del espectador para que lo contemple. Esto hace que se cree un vínculo especial entre ser humano y objeto:

“La atención excesiva que se dedica al objeto se relaciona también con esa especie de infantilización propia de las sociedades avanzadas. Las cosas se presentan ante la subjetividad infantilizada como dotadas del poder de ofrecer bienestar y protección por sí mismas. De esta forma, exigimos a los objetos que nos rodean que nos den felicidad” (Vivianne Loira, n.d.).

Teniendo en cuenta que nuestro interés por los edificios y los objetos es debido a lo que estos nos dicen y también por el modo en que cumplen con sus funciones materiales, sería interesante profundizar en aquellas creaciones en piedra, acero, hormigón que parecen capaces de expresarse y darnos la impresión de contar algo importante. Hay ocasiones en las que es inútil intentar buscar el significado en objetos cotidianos que no lo tienen. Sin embargo, hay objetos que transmiten emociones, aunque no hayan sido diseñados para ello. Asociamos esas formas con experiencias anteriores. Un ejemplo claro de que los objetos pueden transmitir emociones lo podemos ver en las paredes blancas de una galería de arte que albergue una exposición de escultura abstracta del siglo XX. Vemos cómo las formas tridimensionales pueden adquirir y comunicar significados. Por ejemplo, Herbert Read describió la obra de Henry Moore como un tratado de la bondad y la crueldad humanas en un mundo en el que Dios acaba de marcharse, y para David Silvestre las esculturas de Alberto Giacometti expresaban la soledad y el deseo del individuo privado de su auténtico yo en la sociedad industrial (Botton, 2021). Le Corbusier, con su escalera central en Villa Savoye, intentaba provocar una respuesta emocional. A pesar de haber aceptado la visión arquitectónica de los ingenieros con un enfoque científico y racional, los arquitectos de la modernidad seguían siendo unos románticos; ya que

esperaban que la arquitectura sustentara un estilo de vida que les cautivara. Villa Savoye también había sido creada de esta manera. Aunque puede parecer una casa concebida desde un punto de vista práctico, las motivaciones de su creador eran artísticas. Las paredes desnudas estaban construidas por artesanos con un hormigón importado de Suiza, y eran capaces de transmitir emociones. Finalmente, se calificó a Villa Savoye como un artificio inhabitable y sin embargo extraordinariamente bello.

A pesar del potencial expresivo de algunas formas cotidianas, la mirada de un tipo de espectador sin un entrenamiento visual previo y sin un punto de vista creativo, normalmente no se detiene a hacer una lectura personal o una interpretación de los objetos o de la arquitectura. Las metáforas visuales y los significados o mensajes “secundarios” pasan desapercibidos en la primera fase del proceso de percepción visual de personas que contemplan por inercia. Interpretando esta inercia como una manera de ver el mundo en función de unos conceptos estereotipados. Por el contrario, para descubrir este tipo de poética el espectador debe tener, en la mayoría de los casos, un adiestramiento de la mirada y una actitud abierta para dejarse transportar tras desprenderse de todo conocimiento anterior.

Antaño, el objetivo principal de la arquitectura era conseguir un edificio “bello”. Actualmente este concepto no está claro y parece que en los debates profesionales serios no se habla de ello. A finales del siglo XVIII los ingenieros comenzaron a dominar los nuevos edificios de la revolución industrial; y los puentes, las naves ferroviarias, y los acueductos comenzaron a tener gran interés. Curiosamente, su objetivo principal era hacer arquitecturas útiles y prácticas, y sin embargo consiguieron hacer las estructuras más impresionantes de la época en lo que al aspecto estético se refiere. La filosofía de los ingenieros era contraria a la de los arquitectos, ya que afirmaban que el deber de la arquitectura era convertir lo útil, lo práctico y lo funcional en algo bello. Una minoría de arquitectos del siglo XIX se dio cuenta de que estos ingenieros les habían dado la clave de un buen diseño y concluyeron diciendo, que una estructura era apropiada y digna en la medida en que cumpliera con eficiencia sus funciones mecánicas.

Según el Keyworth Institute de la Universidad de Leeds en Reino Unido, el diseño afectivo relaciona las características físicas y racionales de los

productos con los efectos emocionales o subconscientes que causan. De un edificio se espera que sea práctico para algo concreto y que contribuya a crear un ambiente específico. Por ejemplo, podemos esperar que nos transporte al pasado o al futuro. Un modo de viajar al pasado son las ruinas. Robert Smithson, inspirado por Walter Benjamín, creía que las ruinas son emblemáticas y que son mejores que las estructuras completas para proporcionarnos un significado alegórico. De la misma manera que vamos quitando capas a un edificio para conocer lo sucedido anteriormente, con una persona también podemos eliminar metafóricamente capas para poder profundizar en ella. En la década de 1970 aparecen numerosas contaminaciones entre las disciplinas del arte contemporáneo. Esto sucede entre la arquitectura y la escultura en los momentos iniciales del arte minimalista de la década de 1960. En 1974, el artista norteamericano Gordon Matta-Clark, armado con una sierra mecánica corta en dos mitades una casa abandonada en un suburbio de Nueva Jersey. Esta grieta de luz resultante representa una ruptura clara del concepto sagrado de “espacio doméstico”.

Esta obra llamada *Splitting* provocará numerosas críticas, acusándole de ir en contra de los principios de la profesión. Gordon Matta-Clark era hijo del arquitecto y pintor surrealista Roberto Matta Echauren, quien trabajó en el estudio de Le Corbusier en la década de 1930 hasta su incorporación a la vanguardia Surrealista. Matta-Clark no compartía inquietudes formales con los arquitectos académicos de su entorno, como eran Peter Eisenman, Richard Meier y Michael Graves. Es más, criticaba la arquitectura de su tiempo por el desapego de ésta a las cuestiones sociales y confesó su afinidad con el dadaísmo. En su trabajo utilizaba casas casi derruidas. Las ruinas ya transmitían una historia que junto con las intervenciones de Matta-Clark, se modificaba y potenciaba. Sus obras se convertían en edificios que hablaban y transmitían emociones.

A medida que deshacía superficies, las ruinas contaban historias ocultas con un significado arquitectónico y antropológico. Trabajaba deconstruyendo, acción contraria a las tareas habituales del arquitecto de contención y cierre. Estas mismas acciones pueden ser aplicadas en este proyecto modificando la escala. Es posible emitir mensajes a través de fragmentos de pequeños edificios derruidos colocados en distintas partes del

cuerpo retratado. Un edificio derruido en el corazón, en el pie, uniendo a una pareja. Esto demuestra que la unión entre la arquitectura y el cuerpo posee un potencial expresivo evidente.

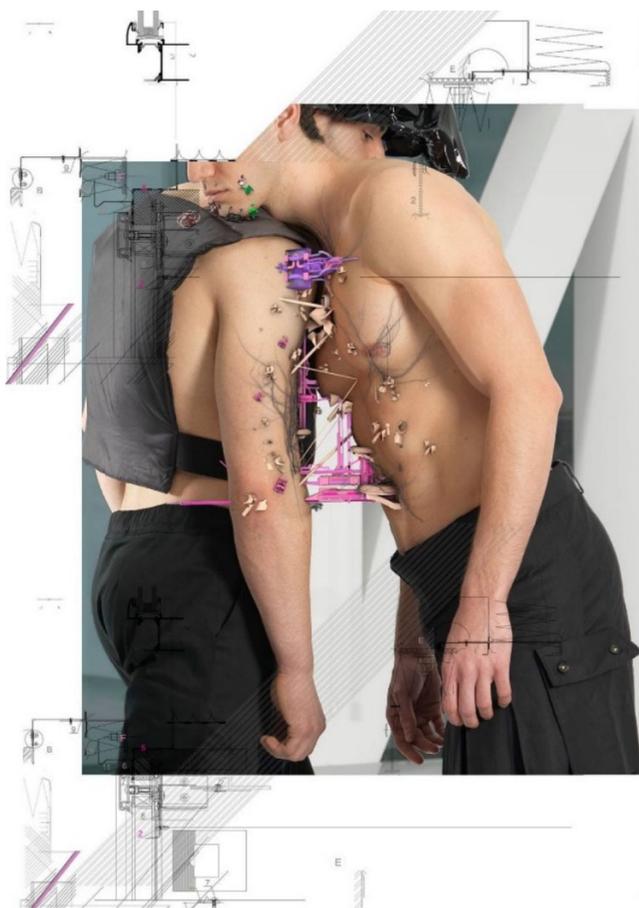
7. PROPUESTA PRÁCTICA.

Se realizan varios proyectos artísticos durante catorce años basados en las reflexiones teóricas anteriores. Se escoge para su ejecución un lenguaje contemporáneo basado en la estética del diseño. El último de proyecto expuesto en un museo habla de una exitosa misión espacial. Es un proyecto que parte de un análisis psicoanalítico de crecimiento personal, hacia una construcción del entorno, y finalmente a una construcción de ficción a través de personajes desconocidos. En todas estas etapas el éxito y el fracaso está presente. El éxito es la capacidad que tenemos de construir. El fracaso es cuando estas construcciones dificultan nuestra propia evolución. Ambas circunstancias están muy próximas y es en esa frontera en la cual vamos construyendo nuestra realidad. Se trata de transmitir esta situación emocional mediante la arquitectura acoplada a los retratados/as.



Fuente propia

Los protagonistas de esta propuesta práctica han experimentado una exitosa expedición espacial pero su vuelta a la vida cotidiana carece de motivación y les sume en un estado depresivo. Por ejemplo, ir a hacer la compra a un supermercado un mes después de visitar la luna de Júpiter puede provocar sentimientos de apatía y desmotivación. Es entonces cuando las naves en las que viajaron para alcanzar esa meta se vuelven en su contra. La sensación de éxito se aproxima a la de fracaso. Para reflejar esta situación emocional, en sus trajes y cascos llevan maquetas de naves espaciales como si fueran protuberancias que contarán su experiencia. De este modo, se pone en relación lo que somos con los edificios que habitamos o visitamos, como si la arquitectura fuese un rasgo de la personalidad.



Fuente propia

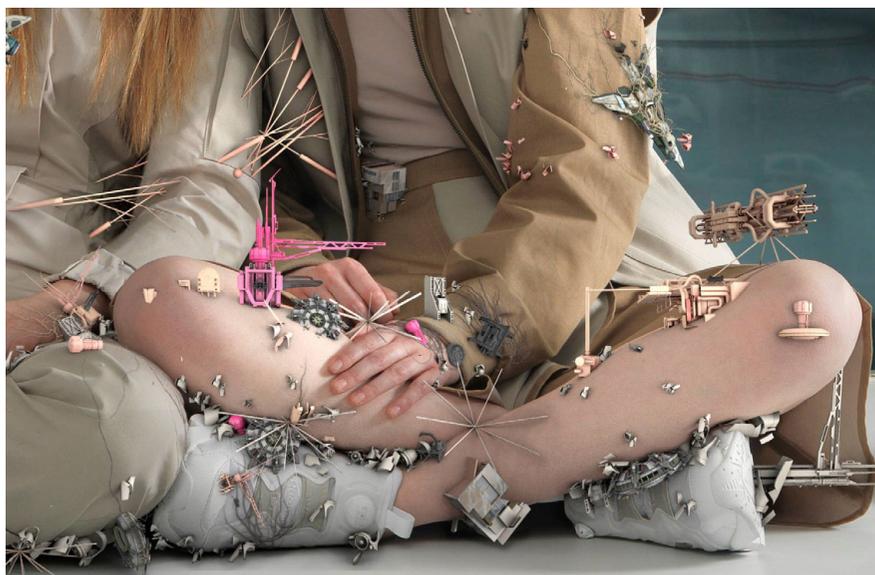
Las construcciones, los elementos, los objetos, las geometrías que brotan de los individuos de las imágenes representan ese nivel de realidad que excede al cuerpo, que no es visible, pero que sin embargo es lo que se percibe del otro a través de algunos sentidos. Una manera de hacer visible lo invisible. La nave espacial que los llevó a alcanzar el éxito ha explotado y sus restos se han vuelto en su contra.



Fuente propia

El vacío espacial y efímero generado de manera inconsciente entre ellos queda modificado por los volúmenes de sus prendas, cuyas formas también construyen inconscientemente en el espacio. Los vacíos que se generan y los microespacios que se habitan son capaces de hablar de la

sociedad actual en el ámbito de las relaciones contemporáneas, ya que consciente o inconscientemente elegimos la distancia con el otro y decidimos si queremos construir algo en común. Hay edificaciones que parecen afectar e incluso enfermar a sus habitantes, como si la arquitectura no fuera sólo una fachada que hace translucir las emociones, sino una capa adicional que trastoca lo que somos. Estas imágenes confirman la capacidad de las formas tridimensionales y en concreto de la arquitectura de representar la parte emocional del ser humano. Sin embargo, la lectura de las obras es abierta, ya que puede transmitir diferentes emociones dependiendo de la mirada del espectador.



Fuente propia

8. REFERENCIAS

- Alcoceba López-Araquistain, B. (2015). *Piel artificial: Metamorfosis arquitectónica del cuerpo a través de la superficie* [PhD Thesis, Universidad Politécnica de Madrid].
<https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.40268>
- Arnheim, R. (1986). *El pensamiento visual*. PAIDOS IBERICA.

- Banaei, M., Ahmadi, A., Gramann, K., & Hatami, J. (2020). Emotional evaluation of architectural interior forms based on personality differences using virtual reality. *Frontiers of Architectural Research*, 9(1), 138–147.
- Bar, M., & Neta, M. (2006). Humans Prefer Curved Visual Objects. *Psychological Science*, 17(8), 645–648.
- Benjamin, W. (2005). *Libro de los pasajes* (Vol. 3). Akal.
- Bertamini, M., Palumbo, L., Gheorghes, T. N., & Galatsidas, M. (2016). Do observers like curvature or do they dislike angularity? *British Journal of Psychology*, 107(1), 154–178.
- Botton, A. de. (2021). *La arquitectura de la felicidad*. Penguin Random House Grupo Editorial España.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo México.
- Castro, J. A., & Vargas, A. L. (2016). INTER-LAZOS: TEXTURAS HABITABLES DESDE LA EMOCIONALIDAD. *Revista 180*, 37, Article 37.
- Hevner, K. (1935). Experimental studies of the affective value of colors and lines. *Journal of Applied Psychology*, 19, 385–398.
<https://doi.org/10.1037/h0055538>
- Le Corbusier. (1950). *Le modulator, L'Architecture d'Aujourd'hui*, Boulogne.
- Lleó, B. (2005). *Sueño de habitar*. Gustavo Gili Barcelona.
- Lundholm, H. (1921). The Affective Tone of Lines: Experimental Researches. *Psychological Review*, 28, 43–60.
- Poffenberger, A. T., & Barrows, B. E. (1924). The Feeling Value of Lines. *Journal of Applied Psychology*, 8, 187–205.
<https://doi.org/10.1037/h0073513>
- Ramírez, J. A. (2003). *Edificios-cuerpo: Cuerpo humano y arquitectura: Analogías, metáforas, derivaciones*. Ediciones Siruela.
<https://books.google.es/books?id=bFGphl7f3MoC>
- Rykwert, J. (1999). *La casa de Adán en el Paraíso* (2nd ed.). Gustavo Gili.
- Viva, A. (2001). *Arquitectura del siglo XX - Peter Gössel Gabriele Leithäuser* (Taschen).
- Vivianne Loira. (n.d.). El atractivo de los objetos. *REVISTA LÁPIZ*, 250–251.

“GENOCIDIOS OTROS”:
MIRADAS DEL CINE CONTEMPORÁNEO
A LAS OTRAS VÍCTIMAS DE LA ALEMANIA NAZI

JOSÉ MANUEL MAROTO BLANCO
Universidad de Granada

JOSÉ LUIS AGUILAR LÓPEZ-BARAJAS
Academia de Ciencias de la República Checa (Praga)

ANTONIO SEGOVIA GANIVET
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas las producciones y la temáticas cinematográficas se han ampliado como reflejo de una mirada más democrática del cine. Las nuevas narrativas han transformado la idea de lo que es y puede ser un relato trenzado con imágenes y sonidos. En el caso del cine ha sido, en los últimos tiempos se ha diversificado el foco de la violencia del nazismo, alcanzando visiones que van más allá de las monopolizadas por el holocausto judío o *Shoah*. Este texto intentará subrayar los genocidios “otros” que se produjeron durante el régimen nazi poniendo el acento en nuevas –y no tan nuevas– producciones cinematográficas que ponen el centro en la violencia cometida contra la población homosexual, la etnia romaní y los afro-alemanes.

Tratar estas violencias con perspectiva histórica es fundamental para luchar contra el presentismo y poner en valor resistencias de numerosos colectivos que han sufrido de una amnesia histórica por parte de los discursos hegemónicos. Por ello proponemos, desde un enfoque cultural y a partir del estudio de una serie de películas y documentales, dotar de visibilidad a otros colectivos que sufrieron carnalmente el Genocidio Nazi. Debemos superar la visión tradicional que sostiene que la barbarie recayó exclusivamente sobre el pueblo judío ante la imperiosa necesidad

de “abrir las fronteras de la Historia Contemporánea” (Maroto, Kouassi y Maroto, 2020: 115).

2. EL CINE HISTÓRICO. ¿REFLEJO DE LOS PARADIGMAS CULTURALES DE SU TIEMPO?

El cine ha sido el fenómeno cultural de masas más popular del siglo XX. Muchos films nos ayudan a entender el pasado de forma más directa a través del uso de imágenes, palabras e historias que ha transmitido de generación en generación y forman parte ya de las mentalidades colectivas. Conflictos pasados y actuales, contextos políticos, sociales, bélicos, culturales de diferentes países, han sido tradicionalmente llevados al cine con el objetivo no solo de entretener, sino también de mostrar las realidades y percepciones sobre el pasado que tenían en ese momento.

El estreno de la última película de la Primera Guerra Mundial, *All Quiet on the the Western Front* (Berger, 2022), basada en la novela de Erich Maria Remarque, –uno de los primeros tratados pacifistas sobre el conflicto–, volvió a mostrar la capacidad del cine para abordar el pasado y el presente a través de las producciones audiovisuales. Sin embargo, la gran ventaja cinematográfica de la Segunda Guerra Mundial sobre la Gran Guerra, es que la primera ofrece un enemigo totalmente claro, de maldad absoluta e indiscutible (los nazis) en el que no hay cabida para el relativismo moral. Es posible, en la mayoría de los casos, identificar un culpable claro o un bando que sea éticamente inferior al resto porque se trata de un conflicto en el que realmente se fijó un paradigma de culpabilidades bastante claro. Dada la fragmentación y polarización de la sociedad actual, con una multiplicidad de puntos de vista diferentes, pero al mismo tiempo desprovista de grandes ideologías colectivas, es comprensible que el público se sienta tan cómodo con un conflicto como la Primera Guerra Mundial global, en el que, a diferencia de la Segunda, no existen absolutos morales sino diferentes perspectivas atomizadas de una misma realidad. En segundo lugar, este conflicto encaja perfectamente con el pesimismo actual: si bien la Segunda Guerra Mundial fue un conflicto terrible, se puede decir que el discurso ha fijado su resolución como un paso positivo hacia un mundo mejor. Desde el

derrocamiento de dictaduras y el triunfo de regímenes democráticos hasta el enfrentamiento y la lucha global contra gobiernos tiránicos pasando por la difusión de los Derechos Humanos. Estas perspectivas han dado al cine el enfoque del conflicto a partir de tonos optimistas, en el que los sacrificios de la guerra se entienden como el precio a pagar por la construcción de un futuro mejor.

Entre el espectáculo cinematográfico y las emociones humanas, durante mucho tiempo se le dio toda la importancia al individuo, centrando toda la acción en una sola persona o en grupos de personas que van más allá de las decisiones de los grandes generales y que sólo el enemigo deshumaniza. El caso de *Dunkerk* (Nolan, 2017) es ilustrativo. Este episodio épico inglés será presentado como una operación a vida o muerte que dio lugar a una enorme movilización de la sociedad civil británica. Botando al mar sus pequeñas embarcaciones, ciudadanos anónimos cruzarán el Canal de la Mancha, rescatando a más de 400.000 soldados británicos uno por uno. La película de Nolan ha sido la culminación de gran parte de las últimas tendencias y posturas a la hora de abordar un conflicto bélico de forma audiovisual ya muy alejadas del cine que muy poco después de finalizado el conflicto mundial presentaban tanto el nazismo como al ejército estadounidense como una suerte de icono pop, inventando unas nuevas normas del juego cinematográfico alejadas de la fijación de ambos elementos en el clásico buenos contra malos.

En lo que aquí nos ocupa, el Holocausto nazi supuso el culmen de la materialización de la cultura de la crueldad y de la indiferencia hacia el “enemigo” –tanto interno como externo–. El régimen nazi hizo de los campos de concentración y exterminio, del concepto de guerra ideológica y racial, y de violencia política del Estado moderno dominado por la burocracia planificada, una seña de identidad (Weitz, 2003, 100-110). El racismo nazi eclosionó integrado en el contexto de un proyecto de sociedad perfecta y con la intención de ponerlo en práctica por medio de un esfuerzo planificado y sostenido. La política nazi se basó en la edificación de un andamiaje grandioso de “linaje racial” como eslabón clave de una retahíla de medidas para la preservación de su propia autoridad, la cual radicaba en una decidida política de preservación de la salud. La comunicación política fue fundamental en su caso, ya que facilitó la

propagación de la idea del “linaje sano” por medio de la selección sistemática, y de la eliminación de los elementos enfermizos, y que así podrían mejorar las condiciones físicas y morales de la nación. El racismo era una realidad política que el régimen nazi convirtió en un mecanismo de ingeniería social (Bauman, 2016, 90-91).

A pesar de que la mayoría de las producciones cinematográficas se han centrado en el Genocidio contra los judíos, la historia más rigurosa y los estudios culturales, nos han mostrado que las políticas raciales nazis no fueron dirigidas solo contra los judíos; todos los “defectuosos” dentro de la clasificación de la población tenían que ser purgados, lo cual incluía a los discapacitados mentales y físicos, pero también a las categorías más amplias de “asociales”, desde gitanos, vagabundos o mujeres promiscuas, hasta homosexuales y afrodescendientes cuyo origen procedía directa o indirectamente de la presencia colonial de Alemania o Francia en África (Casanova, 2020). Con esto, el cine le ha dedicado un espacio relativamente pequeño a estos sectores de la sociedad, sin que ello sea sinónimo de desinterés.

Las historias introducidas en el amplio panorama de la violencia perpetrada por el régimen nazi, necesitadas de una prospección más detallada, en las que se insertan las violencias sexo-afectivas, incluyen la violencia sexual contra lo que hoy conocemos como comunidad LGTBI, mostrando como este colectivo se vio especialmente afectado por la limpieza social planificada. La violencia sexual incluía la violación, la mutilación o la prostitución en episodios extremos de deshumanización de las víctimas y de brutalización de los verdugos enmarcados en procesos selectivos amplios para consumir el exterminio por medio de ataques específicos a las mujeres y a los varones homosexuales (Mülhaüser, 2012, 317-338). Si bien la historiografía más reciente se ha ocupado de esta temática, el cine no ha tratado aún de forma directa esta cuestión salvo excepciones.

Otro de los grupos aquí tratados y que cayó en las redes extendidas en toda Europa por los nazis fue el pueblo romaní (Sinti y Roma). Primero, antes de la guerra, miles de ellos fueron esterilizados, víctimas del “racismo higiénico”. El número de víctimas romaníes del “Holocausto gitano”, conocido como *Porrajmos* o *Samudaripen*, se ha ido moviendo

en una horquilla que va de las 250 mil a las 500 mil, si bien hay que tomar en cuenta el problema de la ausencia de registros en bastantes casos y la destrucción de muchas de las fosas donde fueron a parar los cadáveres. Sea como fuere, los gitanos figuran junto a otros colectivos afectados por la política racial y la práctica militar nazi ya que, además de entre los 5 y 6 millones de judíos, existieron entre 3 y 4 millones de prisioneros soviéticos, casi 2 millones de polacos no judíos, casi 100 mil “vidas indignas” (enfermos mentales y físicos), unos 5 mil testigos de Jehová, y un número incierto de homosexuales. Estos muertos, contados por miles y millones, han sido visibilizados en mayor o en menor medida por motivos políticos (Sierra, 2020, 70). Veamos a continuación como se han tratado desde diferentes miradas a otros colectivos la industria cinematográfica del mundo del cine.

3. LOS GENOCIDIOS “OTROS”: UNA MIRADA MÁS DEMOCRÁTICA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DEL CINE

3.1. GENOCIDIO Y AFRO-ALEMANES: AL RESCATE DE UN OLVIDO HISTÓRICO

Como reflejo cinematográfico de la violencia contra los afroalemanes, contamos con la obra *Where Hands Touch* (2018), una película escrita por Amma Asante y que narra la situación a la que se tiene que enfrentar Leyna –una afroalemana– durante el periodo nazi. En ella, la protagonista ve marcada su experiencia vital desde que es una niña hasta que acaba en un campo de concentración alemán por el mero ello de ser mestiza, siendo constantemente amenazada con la esterilización forzosa y la negación de relaciones amorosas con hombres blancos. Su color de piel fue considerado una traición y, en el III Reich, su existencia representaba una “doble humillación”.

La razón esgrimida, ya antes de que Hitler alcanzara el poder, era que las personas mestizas ensuciaban la raza aria y su mera existencia se erigía en un peligro para la sociedad alemana, en un periodo en donde desde el poder político se estableció una identificación íntimamente estrecha entre raza, nacionalidad y Estado. Como ejemplo ilustrativo, e inmerso en las teorías raciales ligadas al darwinismo social, el propio Hitler apostó ya en su famoso *Mein Kampf* (1925) por un concepto

de ciudadanía ligado a la nacionalidad, la raza y el estrecho compromiso con los objetivos del Estado. Hitler criticó, por ejemplo, que en aquel tiempo de la República de Weimar “el hijo de un negro que hubiese vivido alguna vez en un protectorado alemán y se domiciliara actualmente en Alemania sería automáticamente un ciudadano del Estado Alemán” (Hitler, 1982/1925: 204) y no dudó en poner en valor las políticas de Estados Unidos, donde se practicaba la segregación racial, o la prohibición de migración de determinadas “razas”.

FIGURA 1. Leyna y Lutz besándose en una escena de la película



Fuente: *Where Hands Touch* (2018)

Por otro lado, desde la perspectiva nazi –que incluso compartieron durante el periodo de la República de Weimar otras sensibilidades políticas como el socialismo alemán–, las personas mestizas representaban otra traición. Denominados de manera despectiva como los “bastardos de Renania”, muchos de ellos fueron el resultado de las uniones entre mujeres alemanas y soldados que provenían de las colonias francófonas de África que se asentaron en Renania entre enero de 1923 y agosto de 1925 ante la imposibilidad de Weimar de asumir las duras sanciones económicas impuestas por los acuerdos posteriores a la I Guerra Mundial. De ahí que no solo ensuciaran la “raza” aria, sino que sus padres africanos representaban la humillación de la posguerra que tanto utilizó el régimen nazi para construir su discurso político.

El primer presidente de la República de Weimar y político socialdemócrata Friedrich Ebert llegó a afirmar que “hay que proclamar en el mundo que los habitantes de Renania consideran la utilización de tropas negras de la más baja cultura para controlar una población que representa una alta civilización y una potencia económica como un ataque insolente a las leyes de la civilización europea” (Bilé, 2014/2005: 21), por lo que poco o nada sorprende que el propio Hitler utilizara este hecho para relacionar a los judíos como los culpables de traer africanos a Renania con el objetivo de degenerar la raza aria.

FIGURA 2. Leyna en el campo de concentración



Fuente: *Where Hands Touch* (2018)

La historia de racismo que los nazis escribieron para con los afroalemanes encuentra, de acuerdo al investigador Serge Bilé (2014/2005) su origen en las prácticas de sometimiento a las comunidades nativas que se desarrollaron en Namibia. Desde 1884, el gobernador civil de Namibia Heinrich Goering –padre de Hermann Goering– llevó a cabo reclusiones en reservas raciales, ejecuciones sumarias, esclavización y confiscación de bienes. La *Vernichtungsbefehl*, orden de exterminio contra la etnia africana de los *Herero* en 1904 dio como resultado que el 80% de ellos acabara siendo asesinado por las fuerzas coloniales alemanas. En este contexto, los trabajos de esterilización a las mujeres herero, dirigidas por Eugen Fischer –a la postre director del Instituto de Antropología,

Herencia Humana y Eugenesia de Berlín bajo el mandato de Hitler– y la creación de los *Konzentrationslager* (campos de concentración) y las marcas de GH-*Gefangener Herero* (herero capturado), nos señalan cómo muchas prácticas llevadas a cabo en Europa habían sido ya puestas a prueba en el espacio colonial africano.

Una de las legislaciones que marcó un antes y un después en la vida de los afroalemanes –y que bien refleja la figura de la afroalemana Leyna en la película– fueron las Leyes de Nuremberg (1935). Redactadas por Wilhelm Frick y aprobadas en el VII Congreso anual del NSDAP (Partido Nacionalsocialista Alemán), han pasado a la historia por significar una fase de exclusión del judío como ciudadano alemán, contando con menos derechos y prohibiéndose tanto los matrimonios mixtos como los contactos sexuales entre judíos y arios. Sin embargo, esta legislación atacó de igual manera a las personas afrodescendientes, motivo por el cual Leyna no puede mantener una relación con el alemán Lutz, y tuvo un reflejo en la legislación fascista italiana en la denominada *svolta ariana* que llevó a cabo Benito Mussolini desde el año 1937. El *Manifesto della Razza*, firmado por científicos italianos y que en su séptimo punto afirmaba sin ambages que “*è tempo che gli italiani si proclamino francamente razzisti*” (es hora de que los italianos se proclamen francamente racistas) nos da una idea del apoyo de importantes ámbitos de la cultura en el sostenimiento, apoyo y consolidación de estas políticas (Cuomo, 2005).

3.2. GENOCIDIO Y HOMOSEXUALES: ELIMINAR LAS “VIDAS INDIGNAS”

Cada vez son más numerosos los estudios históricos que analizan el genocidio cometido contra la población homosexual durante el periodo nazi, así como las traducciones de textos que fueron elaborados por víctimas directas. A las dificultades de cuantificar el número de víctimas se le ha unido que las estimaciones se calcularan “a la baja y de forma imprecisa cuando hay estudios que aseguran que el número fue mucho mayor” y en donde “el destino de la mayoría de estos presos incluía la castración, la esterilización, la tortura, los experimentos médicos o servir en la guerra antes de ser asesinados e incinerados” (Valdivia, 2021: 17-19). Además, no siempre tuvieron que acabar estas personas en campos

de concentración para que previamente fueran esterilizados y castrados. Till Bastian (2000: 111) cuantificará en 400.000 las víctimas de esta terrible política nazi, partiendo de la base de que muchos homosexuales murieron enviados al frente o en campos de concentración portando un triángulo diferente del característico de color rosa reservado a los homosexuales.

Ya con anterioridad, la primera película en la que un protagonista se presenta en la trama de una película como homosexual de manera pública se encuentra en el film de 1919 *Anders als die Anders* (Diferente a los demás), dirigido por Richard Oswald. En él se narra la historia de opresión, silenciamiento, invisibilización y violencia que sufren las personas por el mero hecho de amar a otras personas de su mismo sexo, de la misma manera que se presentan ante el público discursos que tratan de normalizar la disidencia afectivo-sexual. La película presenta esta como parte de la naturaleza humana, sin importar la clase social —el Dr. Magnus Hirschfeld tomará la palabra en las intervenciones didácticas— y lanzará un alegato contra la discriminación homofóbica, que tiene su representación en el famoso párrafo 175, que discriminaba a los homosexuales. Contra esta legislación luchó políticamente el Dr. Hirschfeld ya desde 1898, cuando encabezó una petición para abolirla en Alemania, aunque esta fue rechazada por ser considerada un elemento corrosivo de la moral, de carácter antigermánico y ligado a los movimientos judíos y de izquierda (Plant, 2011, en Valdivia, 2021: 22).

FIGURA 3 y 4. Secuencias de la película de Richard Oswald, *Anders als die Anders* (1919)



Fuente: <https://www.pikaramagazine.com/2020/01/cien-anos-de-la-primera-pelicula-en-defensa-de-la-homosexualidad/>

Y pese a que desde los años veinte Berlín consiguió erigirse como un espacio de referencia en cuanto a ampliación de libertades de la comunidad LGTB –desde el Instituto para la Ciencia Sexual (1919-1933) hasta las publicaciones periódicas como *Die Freundin* (La novia) de 1924 y carácter semanal o *Frauenliebe – Garçonne* (Amor de mujeres) de 1926 que llegó a vender 5.000 copias cada quince días, pasado por la primera guía de ocio lésbico en 1928 titulada *Berlins Lesbische Frauen* (Mujeres lesbianas de Berlín), el régimen nazi cambió por completo con esta situación. El propio Heinrich Himmler dirá que “si admito que hay de uno a dos millones de homosexuales, eso significa que un 7 u 8% de los hombres son homosexuales. Y, si nada cambia, nuestro pueblo se verá infectado por esa enfermedad contagiosa. A largo plazo, ningún pueblo podría resistir tal perturbación de su vida y su equilibrio sexual [...] debemos tener absolutamente claro que si seguimos teniendo esta carga en Alemania, sin poder combatirla, entonces ese es el fin de Alemania y el fin del mundo germánico” (Burleigh y Wippermann, 1991:193)

Hasta 1969 no dejó de ser un delito el hecho de ser homosexual, de ahí que la invisibilización haya sido mucho más dura para el colectivo LGTB. Víctimas como Josef Kohout (1972), Pierra Seel (1994) o Rudolf Brazda (2010) han sido otros ejemplos de personas que han sufrido de primera mano la violencia nazi y, pese al tabú que ha supuesto su disidencia afectivo sexual, se decidieron a dar testimonio de su experiencia vital. Este último, Rudolf Brazda contará su historia con la ayuda de Jean-Luc Schwab (2011/2010) en *Rudolf Brazda. Itinerario de un triángulo rosa*.

Nacido en Bohemia (parte del Imperio Austrohúngaro cuando nació en 1913), Brazda pronto dejaría la escuela debido a su vena creativa. Pese a la visión negativa que tenía de la homosexualidad, pronto descubrió su atracción por los hombres en un ambiente en el que Berlín, pese a estar lejos, ya se erigió en un centro de relajación para la comunidad homosexual, no solo de Alemania sino de numerosos extranjeros. Sin embargo, ya desde 1871 el II Reich puso en vigor un código penal cuyo párrafo 175 estipulaba que “los actos contra natura, cometidos entre personas del sexo masculino o entre hombre y animal, se castigarán con la pena de prisión; también pueden acarrear la prescripción de los derechos cívicos” (Schwab, 2011/2010: 41). Durante su vida vio cómo se fue

endureciendo el código penal. La llegada de los nazis al poder fue un punto de inflexión que tuvo como ejemplos paradigmáticos de esa reforzada postura homófoba la reforma del párrafo 175, el cierre y destrucción del Instituto para la Ciencia Sexual (1933) y el asesinato del segundo hombre fuerte del régimen, Ernest Röhm (1934), jefe de las SA y homosexual, que la propaganda nazi utilizó para justificar su asesinato.

La historia de Brazda está marcada por el exilio debido a su condición sexual, su detención y traslado a un campo de concentración, siendo marcado con el triángulo rosa, signo que reflejaba su disidencia afectivo-sexual. Su relato nos habla de los experimentos médicos a los que se enfrentaron las personas homosexuales y las situaciones de doble opresión que tuvieron que encarar en dichos espacios de terror, entre los que destacó, al margen del trabajo forzado, los abusos sexuales.

FIGURA 5. *Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Homosexuellen (Monumento a las víctimas homosexuales perseguidas durante el nazismo), Berlín (Alemania)*



Fuente: <https://www.artnews.com/art-news/news/report-elmgreen-dragsets-berlin-monument-gay-victims-nazi-persecution-vandalized-11808/>

Además, la “liberación” del terror nazi no significó una reparación para él. Exiliado más tarde en Francia, allí seguía siendo, desde 1942, un delito ser homosexual. No fue hasta mayo de 2008 cuando el *Denkmal für die im Nationalsozialismus verfolgten Homosexuellen* o Monumento a las víctimas homosexuales perseguidas durante el nazismo vino a marcar un reconocimiento institucional y público de este particular genocidio.

En la misma línea, Leo Classen (2021/1955) fue otro de los sujetos que sufrió de primera mano la persecución nazi por su disidencia a la hora de amar. Al igual que Rudolf Brazda, Leo tuvo que enfrentarse a esas “acciones rosas” o experimentos médicos, a una mayor escasez de comida, mayores trabajos forzados que el resto y a la opresión del sistema nazi y de sus propios compañeros en los campos. Su historia de vida es también una historia que desgraciadamente no forma parte de los grandes relatos de la historia.

Esta parte de la historia será presentada en *Paragraph 175* (Párrafo 175), documental del año 2000 y dirigido por Rob Epstein y Jeffrey Friedman. Galardonado en varias ocasiones –fue ganador del premio Teddy al mejor documental LGBT y el premio FIPRESCI en la sección «Panorama», en la *Berlinale* del mismo año de su estreno–, este trabajo trató de poner el foco en las historias de la persecución y el genocidio homosexual librado por el régimen nazi. Un tema que, como hemos podido ver, ha pasado prácticamente inadvertido por parte de la historiografía (Maroto et al., 2019) debido a que la homosexualidad siguió estando “mal vista” y el tema fue considerado tabú tras la II Guerra Mundial.

FIGURA 6. Rob Epstein y Jeffrey Friedman (2000). Párrafo 175



Fuente: Rob Epstein y Jeffrey Friedman (2000). Párrafo 175

A través del testimonio de cinco víctimas, la película documental nos muestra desde ese Berlín de los años 20, ejemplo de libertad LGTB en comparación con el resto de capitales occidentales, el famoso párrafo 175 con el que jurídicamente se sustentaron las atrocidades cometidas. A través de entrevistas entrelazadas con imágenes de época y enseñanzas históricas, el documental apunta directamente a la memoria y es una buena muestra de que hubo en Alemania una época de “relativa calma” para el colectivo LGTB que terminó cuando Hitler tomó el poder. Se clausuraron bares de temática gay y se organizaron retenes de seguridad en plazas o bares frecuentados por homosexuales. Fueron asediados y, a pesar de que eran reconocidos como ciudadanos, se les excluyó de toda esfera pública y de reconocimiento social. En los territorios ocupados, la homosexualidad no era un foco particular de la animosidad nazi, si acaso una indicación de inferioridad eslava. Las orientaciones sexuales desviadas fueron consideradas como una “amenaza” contra la creación de la “raza dominante” aria, por lo que implicaba que los homosexuales, contando con la oportunidad de proliferar en la estructura y la grandeza del régimen, podían decidir abiertamente el adquirir una posición social que no les pertenecía.

3.3. GENOCIDIO Y GITANOS: LA PERSECUCIÓN A LOS “PELIGROSOS” Y “ASOCIALES”

El drama del pueblo romaní durante la Segunda Guerra Mundial tiene su más fidedigna representación en la película *Korkoro* (Gatlif, 2009), inspirada en una familia romaní que fue deportada, primero a Bélgica y, más tarde, a Auschwitz el 15 de enero de 1944. Esta cinta describe cómo el destino de los gitanos bajo el nazismo y aliados se trazó desde muy pronto y cómo pasó éste desde la persecución a la reclusión, con alusiones a los campos de concentración. Desde la llegada al poder del partido nazi en 1933 y el inicio de la Segunda Guerra Mundial en 1939 se establecieron las bases fundamentales de la política anti-gitana del régimen, dictándose nuevas normas y reorganizándose los procedimientos “para combatir la plaga gitana”, tal y como resume el título del decreto promulgado en 1938 como primer estadio del acoso y persecución de la comunidad romaní. La acción de los gitanos guarda muchas semejanzas

con las líneas claves del avance del antisemitismo nazi, tras una primera fase de definición de quién era judío, se pasó de la exclusión de derechos cívicos y políticos para finalmente llevar a efecto el expolio, la deportación y por último el exterminio del pueblo romaní en Alemania y en los territorios ocupados (Sierra, 2020, 75-76).

El régimen nazi instauró una política de exclusión de la diferencia con la cristalización de que la llamada “cuestión gitana” fuera vista como un problema social y político que exigía una solución drástica con la promulgación de leyes que concretaban su política racial y que habrían de afectar a todos los considerados inferiores. En julio de 1933, una ley autorizaba la esterilización “para la preservación de la descendencia con enfermedades genéticas”, lo que abría la posibilidad de esterilizar a gitanos, práctica que comenzó en 1934 con la neutralización reproductiva de 500 romaníes y que continuó mientras el III Reich estuvo vigente. Con las citadas leyes de Núremberg de 1935 basadas en las normas pensadas para la limitación de los derechos ciudadanos con la “protección de la sangre y el honor alemanes”, se excluyó también a los grupos raciales considerados peligrosos, entre los que se encontraba el pueblo gitano (Zimmerman, 1996).

FIGURA 7. Escena de la película *Korkoro* de Tony Gatlif, 2009



Fuente: *Korkoro* de Tony Gatlif, 2009.

El complejo sistema de discriminación racial diseñó los primeros centros de reclusión entre 1935 y 1939 para que distintas autoridades

municipales tomaran la iniciativa de obligar a las comunidades romaníes locales a residir en espacios instalados para tal fin a las afueras de las ciudades en terrenos cercados y vigilados (Sierra, 2020, 78).

En base a esta breve argumentación histórica, la película *Korkoro* (Gatlif, 2009) trata sobre una familia gitana que regresa a Francia en 1943 para trabajar en un viñedo y se enfrenta desde pronto a los prejuicios y maltratos que sufrieron en gran parte de Europa por el rechazo derivado de las políticas de exclusión nazis. El film de Gatlif representa una mirada al pasado otorgando de más significados al presente porque la historia se extrae de la vida real y, por consiguiente, de los abusos que los romaníes han sufrido a lo largo de la historia. Gatlif consigue transmitir cómo la organización de un sistema nacional para el apresamiento y deportación de la población romaní se trasladó a espacios locales, no sólo de los territorios ocupados, sino también a la zona colaboracionista del régimen de Vichy ayudándose del secular rechazo hacia la comunidad romaní en todas las zonas europeas. El régimen colaboracionista de Vichy expandió la categoría de nómada como etiqueta social ilegal, relacionada con un modo de vida, para recluir a muchas familias romaníes en campos de internamiento y fueron asentadas por la fuerza en lugares de residencia obligatoria en dónde no podían moverse ni siquiera para su sustento económico.

FIGURA 8. Escena de la película Korkoro de Tony Gatlif, 2009



Fuente: *Korkoro* de Tony Gatlif, 2009.

En total, en las “dos Francias”, funcionaron unos cuarenta campos de reclusión por los que pasaron 6000 gitanos que fueron reclusos en condiciones indignas, expoliados y obligados a trabajar (Filhol y Hubert, 2009).

La película *Korkoro* establece un marco interpretativo amplio donde se ponen de manifiesto las resistencias de un pueblo entrenado históricamente en las prácticas infrapolíticas, y tendentes al nomadismo como razón de ser y modelo de vida enraizado culturalmente. El pueblo francés donde se asientan, dividido en dos facciones, muestra claramente la polarización de la sociedad civil en la Francia de Vichy. Por otro lado, la Resistencia francesa está representada por las fuerzas políticas y culturales del pueblo en las figuras del alcalde, quien también ejerce como veterinario, y de una profesora de escuela a la vez que funcionaria del ayuntamiento. La profesora incluso procesa a su favor los pasaportes del grupo gitano, que era el medio utilizado entonces por la gendarmería francesa para controlar sus movimientos e inscribe a los niños en la escuela. Sin embargo, la mayoría de los gestos amistosos que reciben los romaníes no son bien recibidos por los gitanos, quienes aman la libertad y entienden la vida en un lugar fijo y la educación formal reglada como una imposición cultural. Como dirá un miembro de la etnia romaní a los *gadjos* (payos): “c’est votre guerre. Nous on a jamais faire la guerre”.

4. CONCLUSIONES

Las imágenes del pasado sobre el Genocidio nazi han estado supeditadas a una suerte de borrador icónico de construcción documental basado en el Holocausto judío y situado en el nivel espacial de los campos de concentración. La difusión y la intensidad de estas reproducciones culturales como única solución adecuada de la gran industria cinematográfica ha estado determinada por el vínculo operativo y por tanto ideológico de la relación entre modernidad y expresión exterminadora del antisemitismo así como de interés políticos.

Las expresiones filmicas aquí analizadas tratan de poner el acento en la existencia de represiones y resistencias “otras” de colectivos tradicionalmente excluidos del discurso historiográfico. La imagen filmica,

sometida en la actualidad a un proceso de mutación que afecta no sólo a la producción, la distribución y la comercialización de cada película, sino a su propia naturaleza fílmica, se encuentra en un estado permanente de mudanza que nos sitúa en una pantalla global que nos facilita ver el espejo del pasado en toda su magnitud.

Los crímenes del nazismo fueron tan universalmente amplios y poco visibles en su momento, que el mantenimiento pedagógico de su recuerdo desempeña un papel indiscutiblemente útil mucho después de que hayan desaparecido las generaciones que los cometieron. Las formas de rememoración que adopta y el tipo de pedagogía que inspira no siempre son muy profundos, y pueden ser utilizados políticamente. Al historiador/a, y al intelectual en general, les toca convertir el genocidio nazi en una enseñanza más informada y heterogénea, y el cine es un instrumento muy útil por su capacidad divulgadora, para incluir a todos aquellos colectivos o grupos étnicos que también sufrieron la barbarie.

5. REFERENCIAS

- Asante, A. (2018) *Where Hands Touch*
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad y Holocausto*. Sequitur
- Bastian, T. (2000). *Homosexuelle im Dritten Reich. Geschichte einer Verfolgung*. Beck.
- Bilé, S. (2014/2005). *Negros en los campos nazis*. Wanafrica Ediciones.
- Burleigh, M. y Wippermann, W. (1991). *The Racial State: Germany 1933-1945*. Cambridge
- Casanova, J. (2020). *Una violencia indómita. El siglo XX europeo*. Crítica
- Classen, L. (2021/1955). *Y Leo Classen habló. Primer testimonio de un triángulo rosa*. Editorial Egales.
- Cuomo, F. (2005). *I Dieci. Chi erano gli scienziati italiani che firmarono il manifesto della razza*. Baldini Castoldi Dalai
- Epstein, R. & Friedman, J. (2000). *Párrafo 175*. Disponible en <https://www.naranjasdehirosima.com/2010/05/paragraph-175.html>
- Gatlif, T. (2009). *Korkoro*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=qV-ne4_GVlk&t=734s&ab_channel=PuebloRromPRORROM

- Filhol, E. & Hubert, M-C. (2009). Les Tsiganes en France. Un sort à part 1939-1946. Perrin
- Hitler, Adolf (1982/ 1925). Mein Kampf. Gedisa
- Maroto Blanco, J.M., et al., (2019). Visibilización de la comunidad LGTB en la asignatura de historia contemporánea: Reflexiones y propuestas a partir de la experiencia docente. (pp. 811-820). Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades. Dykinson
- Maroto Blanco, J.M., Kouassi, K.N. y Maroto Martos, J.C (2020). “Hablar es existir absolutamente para el otro”: Por la necesidad ética de abrir las fronteras en la asignatura de Historia Contemporánea (pp. 115-129). En Jara Gómez, A.Mª. Ética y Universidad. Atelier.
- Moradiellos, E. (2009). La semilla de la barbarie. Antisemitismo y Holocausto. Península
- Mülhaüseer, R. (2012). Between Race Awareness and Fantasies of Ponency: Nazi Sexual Politics in the Occupied Territories of The Soviet Union, 1942-1945. Palgrave McMillan
- Schwab, Luc (2011/2010) Rudolf Brazda. Itinerario de un triángulo rosa. Alianza Editorial.
- Sierra, Mª. (2020). Holocausto gitano. El genocidio romaní bajo el nazismo. Arzalia
- Rodríguez Serrano, A. (2015). Espejos en Auschwitz. Apuntes sobre cine y holocausto. Shanglia
- Valdivia Biedma, C. (2021). Introducción. En Y Leo Classen habló. Primer testimonio de un triángulo rosa. Editorial Egales.
- Weitz, Eric D. (2003). A century of Genocide. Utopias of Race and Nation. Princeton University Press

PERCEPCIÓN Y FORMACIÓN DIGITAL
SOBRE LAS TIC APLICADAS A ALUMNADO
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL:
ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE PROFESORADO
DE FLORENCIA Y GRANADA

CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES
Universidad de Granada

PAULA PEREGRINA NIEVAS
Universidad de Granada

JESÚS ESTEBAN MORA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la tecnología ha avanzado significativamente y ha jugado un papel importante en la mejora de la vida de las personas con discapacidad intelectual. Estas tecnologías tienen como principal objetivo aumentar la independencia y autonomía (Fernández-Batanero y Montengro, 2019) y promover la inclusión educativa y social (Cabero-Almenara y Valencia, 2019).

El uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrece a las personas con discapacidad intelectual mejoras en el fomento de diferentes habilidades y áreas del desarrollo, tales como la comunicación (verbal y no verbal), las funciones ejecutivas (Wright et al., 2020; Yerys et al., 2019), las habilidades instrumentales básicas (Aguilar-Velázquez et al., 2020; Teixeira y Cunha, 2019) o la planificación y gestión temporal. Incluso, según las necesidades de la persona, mediante los recursos digitales puede favorecerse el lenguaje viso-espacial y auditivo, debido a su impulso motivacional (Martínez, 2020).

En la actualidad, la accesibilidad a las TIC es algo relativamente habitual en los menores, pues en pleno siglo XXI, el uso de las tecnologías con fines educativos se encuentra normalizado y está a la orden del día (Laro, 2020). También es cierto que, para adoptar una metodología basada en estos recursos, se requiere de una formación adecuada por parte de las familias, del profesorado o demás personal socio-sanitario implicado. Es común que el alumnado con diversidad funcional presente dificultades para utilizar diferentes opciones digitales (Sabayleh y Alramamneh, 2020).

Por ello, es esencial contar con un cuerpo docente debidamente formado en tecnología educativa y con una buena actitud hacia su uso. De manera general, el profesorado presenta una buena predisposición hacia el empleo de TIC para la atención de alumnado con diversidad funcional (Gallardo-Montes et al., 2023a), pero su uso no es tan frecuente como se desearía. A menudo confluyen diversos motivos de especial importancia, como puede ser la escasez de recursos económicos destinados a este fin, la falta de tiempo para organizar las sesiones docentes conjuntamente con opciones digitales, la falta de formación (inicial y permanente) y la actitud del docente (Fernández-Batanero et al., 2018). Autoras como Escobedo y Tentori (2014), en su estudio con 7 maestros mexicanos y 14 estudiantes con diversidad funcional, mencionan que las TIC y, concretamente las herramientas de Realidad Aumentada, son un verdadero apoyo de asistencia durante las terapias cognitivas.

Además, añaden que mejoran el desempeño profesional del educador y que disminuyen la carga de trabajo. Como suma a esto, Lledó et al. (2020) en su investigación centrada en identificar y evaluar las medidas de respuesta inclusiva en aulas específicas de TEA de 20 centros educativos de Alicante (España), indican que las TIC presentan potencial para trabajar con personas con este trastorno, pero que falta formación por parte de los educadores y desconocimiento de la aplicabilidad de las mismas. Sabayleh y Alramamneh (2020), en su investigación con 270 maestros de Amman (Jordania), centrada en conocer los obstáculos en la implementación de técnicas educativas en centros de educación especial, exponen que los principales impedimentos para incluir las TIC en los centros educativos parten de dificultades en tres ámbitos: centro,

profesionales y estudiantes: 1) Falta de equipamiento y recursos tecnológicos en la propia institución educativa 2) Falta de capacitación profesional para diseñar programas educativos digitales y escasa coordinación docente 3) Dificultad del alumnado para utilizar las TIC, estando estas poco adaptadas a sus necesidades. En relación con esto, Saladino et al. (2020), en su estudio centrado en evaluar las habilidades digitales de educadores y su implementación en las aulas, participaron 6 docentes de centros educativos públicos italianos. Se pone de manifiesto la importancia de saber qué recursos tecnológicos son necesarios para trabajar según qué materias y áreas. También, se alude a cómo el conocimiento digital influye significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la elección de un tipo de TIC u otra es crucial. Se concluye con que las tecnologías son fundamentales para hacer frente a la vida, son un apoyo pedagógico en el día a día, permiten involucrar a todo el alumnado, pero que es indispensable que el profesorado esté formado en ellas.

Como se mencionaba con anterioridad, los beneficios de las TIC alcanzan al ámbito académico y, por supuesto, al aprendizaje y enseñanza de personas con discapacidad intelectual. Las dificultades en el aprendizaje pueden dificultar que el proceso de enseñanza en el aula tradicional. Sin embargo, la tecnología ha hecho posible que los estudiantes con discapacidad accedan a materiales educativos de nuevas formas. Por ejemplo, con la instrucción a través de ordenador, Tablet o Smartphone, puesto que las plataformas de aprendizaje en línea pueden brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje personalizadas que satisfagan sus necesidades específicas.

En general, las TIC han jugado un papel crucial en la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, puesto que proporcionan herramientas y recursos que promueven la independencia, la inclusión y el acceso a la educación y la atención médica. De esta manera, la tecnología ayuda a garantizar que las personas con discapacidad intelectual puedan vivir vidas plenas y significativas.

2. OBJETIVOS

La presente investigación tuvo como objetivo principal indagar en la opinión que el profesorado de Florencia (Italia) y Granada (España) tenía acerca de las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual, profundizando a su vez en conocer los requisitos y posibilidades que consideran que tienen dichos recursos digitales, así como, analizar la percepción sobre su formación. Este objetivo se materializa en los siguientes específicos.

- Detallar las TIC más frecuentes en los centros educativos de Florencia y Granada.
- Conocer la opinión que el profesorado tiene acerca de las TIC para la atención de alumnado con discapacidad intelectual en las ciudades de Florencia y Granada.
- Analizar las posibilidades y requerimientos que las TIC presentan para la atención de estudiantado con discapacidad intelectual.
- Describir la percepción sobre la formación digital que presenta dicho profesorado para el empleo de TIC con alumnado con discapacidad intelectual.
- Determinar el desempeño docente en función del sexo, género, edad, ciudad, años de experiencia profesional en el ámbito de la atención a la diversidad, tipo de docente, etapa y lugar de trabajo.

3. METODOLOGÍA

Este estudio ha seguido el método cuantitativo, con diseño no experimental, descriptivo de contraste y transversal.

3.1. PARTICIPANTES

Para este estudio se contó con la participación de 1261 profesionales de la educación de las ciudades de Florencia (Italia) y Granada (España),

de los cuales, tan solo 339 docentes manifestaron emplear TIC con alumnado con discapacidad intelectual. Por lo tanto, la muestra final quedó compuesta por 233 docentes de Florencia y 106 de Granada.

Con respecto a los participantes florentinos, se contó con 34 hombres (14,6%), de los cuales 33 se identificaron con el género masculino (14,2%) y, 199 mujeres (85,4%), de las cuales 200 se identificaron con el género femenino (85,8%). En cuanto a Granada, participaron 24 hombres (22,6%), de los cuales 25 se identificaron con el género masculino (23,6%) y, 82 mujeres (77,4%), de las cuales 81 se identificaron con el género femenino (76,4%).

En general, la edad del profesorado osciló entre los 24 y 60 años ($M = 38,15$; $DT = 7,59$). Estos, principalmente eran docentes de Educación Infantil (5,9%), Educación Primaria (26%) y Educación Secundaria (50,7%), empero también trabajaban en otras etapas formativas de manera simultánea (Formación de Adultos, Universidad, Formación Profesional, etc.). Mayoritariamente, desempeñaban su labor docente en centros públicos (92,3%) de zonas urbanas (47,5%) y rurales (61,1%), aunque algunos manifestaron trabajar en centros de ambos contextos. Así mismo, en los centros de trabajo tenían acceso a internet (97,3%). La experiencia docente con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) osciló entre 1 y 10 años (79,9%).

3.2. INSTRUMENTO

Para conocer la percepción sobre las TIC para alumnado con discapacidad intelectual en Italia, se administró el “Questionario sulla formazione e sulle competenze legate all'uso delle tic degli insegnanti che operano con alunni disabili” (Gallardo-Montes et al., 2021), validado con docentes de Florencia. Para el contexto español, se administró el cuestionario “Demandas y potencialidades de las TIC y las apps para la atención de personas con autismo - DPTIC-AUT-Q”, idéntico al anterior, pero con su debida validación en Granada (Rodríguez et al., 2021).

Estos constaban de un primer apartado con datos sociodemográficos de los participantes (sexo, género, edad, puesto laboral, experiencia profesional con alumnado con NEE, etapa en la que trabaja y lugar de

trabajo), así como preguntas relacionadas con el acceso a internet y las TIC disponibles en el centro de trabajo. Para dar respuesta a los objetivos planteados, se administró la primera subescala del cuestionario, "Opinión, formación y usos de las TIC por parte de los profesionales para la atención de personas con diversidad funcional", la cual atendía a una escala tipo Likert (1 = Totalmente en desacuerdo; 5 = Totalmente de acuerdo). Tenía tres dimensiones: D1: Opinión sobre las TIC para personas con diversidad funcional (ítems 1-11); D2: Necesidades y posibilidades de las TIC para enseñar a personas con diversidad funcional (ítems 12-16); D3: Formación en TIC de los profesionales para atender a personas con diversidad funcional (ítems 17-22).

El cuestionario contaba con unas propiedades psicométricas adecuadas. Obtuvo excelentes Coeficientes de Correlación Intraclase en la Subescala 1 = 0,986 y una significativa concordancia inter-jueces W de Kendall ($p < 0,001$) = 0,153 claridad; 0,150 coherencia; 0,200 relevancia; y 0,211 objetividad. Los resultados del AFC para la subescala 1 fueron igualmente favorables y aceptables (Hair et al., 2018; Muthén y Muthén, 2007) y el valor de chi-cuadrado fue estadísticamente significativo ($\chi^2 = 1592,286, p = 0,0000$). Todos los demás valores indicaban un ajuste adecuado del instrumento: RMSEA (0,001) y WRMR (1,039), lo que demuestra la bondad del modelo. El coeficiente de Cronbach fue elevado para cada factor ($\alpha_{D1} = 0,95$; $\alpha_{D2} = 0,75$; $\alpha_{D3} = 0,91$), al igual que la fiabilidad compuesta ($CR_{D1} = 0,93$; $CR_{D2} = 0,66$; $CR_{D3} = 0,88$).

3.3. PROCEDIMIENTO

La recogida de datos tuvo lugar de formas distintas según el contexto. En Florencia, se asistió a sesiones de perfeccionamiento docente en materia de atención a la diversidad en la Università degli Studi di Firenze. Estas sesiones estaban destinadas a profesorado en activo que deseaba ampliar su formación para la atención de alumnado con NEE. En Granada, se contactó por vía telefónica y se asistió presencialmente a centros educativos y asociaciones de terapia psicopedagógica para personas con diversidad funcional. En ambos contextos, se informó sobre la finalidad del estudio y se aseguró el anonimato y confidencialidad de los datos, indicando que estos solo serían empleados con fines de

investigación. Tras esto, se facilitó un enlace al cuestionario a través de la plataforma LimeSurvey, el cual incluía el consentimiento informado.

Se contó con informe favorable del Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) [2002/CEIH/2021] del Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Granada (España), ya que, al tratarse de una investigación con seres humanos, se debía de informar acerca del cumplimiento de la normativa ética y de anonimato (aprobado en la declaración de Helsinki).

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recogidos fueron analizados con el paquete estadístico SPSS versión 26.0 para Windows. Se calcularon estadísticos descriptivos (media, moda y desviación típica) y frecuencias (porcentajes). Una vez comprobado que los datos no seguían una distribución normal (Test de Kolmogorov-Smirnov, para muestras >50 participantes), se realizaron análisis inferenciales mediante las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y U Mann-Whitney, calculándose, además, el tamaño del efecto mediante la g de Hedges (Ventura-León, 2019) y d de Cohen (Cohen, 2007), respectivamente.

4. RESULTADOS

Los docentes manifestaron que sus centros contaban con diferentes TIC, entre las que destacaron el ordenador ($n = 95\%$), el proyector ($n = 69,9\%$) y la Tablet ($n = 54\%$), entre otras.

En cuanto a las dimensiones valoradas por parte del profesorado sobre las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual (D1 = Opinión sobre las TIC; D2 = Requerimientos y posibilidades de las TIC; D3 = Formación TIC), la D1 fue la mejor valorada ($M = 4,13$; $DT = 0,52$), seguida de la D2 ($M = 3,91$; $DT = 0,52$) y la D3 ($M = 3,67$; $DT = 0,59$).

En cuanto a la opinión acerca de la TIC, el profesorado manifestó acuerdo en que estas aportaban mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ítem 3), requerían asesoramiento sobre la búsqueda, selección y evaluación de recursos digitales para el proceso de

enseñanza-aprendizaje (ítem 2), posibilitaban el acceso a la información (ítem 10), aumentaban la motivación hacia el aprendizaje (ítem 9), permitían responder a las necesidades educativas del alumnado (ítem 4), favorecían la inclusión (ítem 6) y mejoraban las competencias del docente (ítem 1). Sin embargo, hubo menor acuerdo en que estas eran fáciles de utilizar en el ámbito de la discapacidad intelectual (ítem 5), ofrecían múltiples oportunidades en el ámbito de la atención a la diversidad (ítem 7) y mejoraban el rendimiento y la eficacia (ítem 8).

TABLA 1. Percepción sobre la formación, los requerimientos y posibilidades de las TIC y opinión para su empleo con alumnado con discapacidad intelectual (N = 339)

	ÍTEM	M	DT	Mo	%				
					1	2	3	4	5
1, Opinión	1. Mejoran las competencias...	4,11	0,91	5	1,8	2,9	17,4	38,6	39,2
	2. Requieren asesoramiento...	4,26	0,72	4	0,3	2,1	8,3	50,1	39,2
	3. Aportan mayor flexibilidad...	4,35	0,72	5	0,3	1,5	8,3	42,5	47,5
	4. Permiten responder...	4,24	0,72	4	0	0,9	13,9	46,0	39,2
	5. Son fáciles de utilizar...	3,92	0,88	4	0	5,9	25,4	39,2	29,5
	6. Favorecen la inclusión	4,15	8,32	4	0,6	2,1	18,3	39,5	39,5
	7. Ofrecen múltiples oportunidades	3,91	0,76	4	1,2	3,2	18,3	58,4	18,9
	8. Mejoran el rendimiento y eficacia	3,76	0,86	4	1,5	4,7	29,2	45,7	18,9
	9. Aumentan la motivación...	4,24	0,81	5	0,6	2,4	12,7	41,3	43,1
	10. Posibilitan el acceso...	4,27	0,73	4	0,6	1,2	9,1	48,4	40,7
	11. Permiten alcanzar objetivos...	4,17	0,76	4	0	2,7	13,6	48,1	35,7
2, Requerimientos	12. Exigen mayor dedicación...	3,35	1,15	4	5,9	18,6	28,3	29,2	18,0
	13. Requieren formación...	4,03	0,79	4	1,2	1,5	18,0	52,2	27,1
	14. Precisan mayores medios...	4,38	0,78	5	0,3	2,9	8,3	35,7	52,8
	15. Ayudan a prestar mejor atención	4,18	0,84	4	0,9	2,4	15,0	41,3	40,4
	16. Sabría seleccionar TIC...	3,61	0,82	4	0,6	7,7	34,2	45,1	12,4
3, Formación	17. Conozco las limitaciones...	3,56	0,84	4	1,5	8,3	33,0	47,2	10,0
	18. Conozco diferentes lugares...	3,80	0,87	4	1,8	6,2	20,4	54,0	17,7
	19. Sé diseñar actividades...	3,22	1,05	4	6,5	18,3	31,0	35,7	8,6
	20. Me siento preparado...	3,65	0,84	4	1,2	8,6	26,3	52,2	11,8
	21. Me facilita el diseño...	4,04	0,72	4	0,3	0,9	19,8	52,8	26,3
	22. Me ayudan a evaluar...	3,81	0,85	4	0,6	4,7	29,8	43,1	21,8

Fuente: elaboración propia

En lo que respecta a los requerimientos y posibilidades que estas ofrecían o demandaban, los docentes indicaron un mayor acuerdo en que estas precisaban mayores medios materiales e inversión por parte de la Administración (ítem 14) y que ayudaban a prestar una mejor atención a la diversidad (ítem 15). Empero, no se manifestó tanto acuerdo en saber seleccionar TIC específicas en función de las necesidades del estudiante (ítem 16), en que requerían formación específica (ítem 13) y en que exigían mayor dedicación y esfuerzo profesional (ítem 12).

Según la formación manifestada por el profesorado, se indicó que las TIC facilitaban el diseño y adaptación de actividades (ítem 21). Sin embargo, de manera general hubo un menor acuerdo en saber diseñar actividades con software específico generalizado (ítem 19), conocer las principales limitaciones que pueden condicionar su uso (ítem 17), en sentirse preparado para ayudar al alumnado en el uso de los apoyos técnicos y utilización de diferentes TIC (ítem 20), en conocer diferentes lugares de internet donde poder localizar recursos específicos (ítem 18) y en la ayuda que ofrecen para realizar el proceso evaluativo (ítem 22).

Los análisis inferenciales no arrojaron diferencias según el sexo, el género, la edad y el tipo de docente (generalista/apoyo), pero si lo hizo según otras variables, como la ciudad, los años de experiencia docente con alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la etapa (Infantil/Primaria/Secundaria) y el lugar de trabajo (urbano/rural).

Según la ciudad, el profesorado de Granada manifestó diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones evaluadas. Para las dimensiones 1 ($U_{D1} = 9470,000$; $P_{D1} = 0,001$) y 3 ($U_{D3} = 9813,500$; $P_{D3} = 0,002$), el tamaño del efecto fue pequeño ($d_{D1} = 0.43$; $d_{D3} = 0.34$), pero para la Dimensión 2 ($U_{D2} = 7020,500$; $P_{D2} = 0,000$), fue grande ($d_{D2} = 0.81$).

Para la variable años de experiencia docente con NEE, se mostraron diferencias estadísticamente significativas en la Dimensión 2 ($K = 17,11$; $p = 0,002$). Fue aquel profesorado con un menor bagaje (6 – 10 años de experiencia) el que se manifestó un menor acuerdo en dicha dimensión, con respecto a aquel más experimentado (11 a 20 años y 21 a 30 años) ($M_{6-10 \text{ años}} = 3,77$; $DT_{6-10 \text{ años}} = 0,52$ vs $M_{11-20 \text{ años}} = 4,09$; $DT_{11-20 \text{ años}} = 0,49$ y

$M_{21-30 \text{ años}}=4,18$; $DT_{21-30 \text{ años}}=0,44$), según los contrastes post-hoc de Games-Howell, con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2_{D2}=0,05$).

Con respecto a la etapa de trabajo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones. Para la Dimensión 1 ($K=28,38$; $p=0,000$) y 3 ($K=28,01$; $p=0,000$), el profesorado que trabajaba simultáneamente en las etapas de Educación Infantil y Primaria presentó una mejor opinión hacia las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual que aquel que impartía docencia únicamente en Educación Infantil ($M_{D1:\text{Infantil-Primaria}}=4,31$; $DT_{D1:\text{Infatil-Primaria}}=0,47$ vs $M_{D1:\text{Infantil}}=3,98$; $DT_{D1:\text{Infantil}}=0,36$; $M_{D3:\text{Infatil-Primaria}}=3,86$; $DT_{D3:\text{Infatil-Primaria}}=0,56$ vs $M_{D3:\text{Infantil}}=3,22$; $DT_{D3:\text{Infantil}}=0,80$), según los contrastes post-hoc de Games-Howell, con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2_{D1-D2}=0,08$). Para la Dimensión 2 ($K=31,74$; $p=0,000$), el profesorado que trabajaba en la etapa de Educación Primaria presentó una mejor percepción hacia los requerimientos y posibilidades de las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual que aquel que impartía docencia Educación Secundaria ($M_{\text{Primaria}}=4,12$; $DT_{\text{Primaria}}=0,54$ vs $M_{\text{Secundaria}}=3,76$; $DT_{\text{Secundaria}}=0,50$), según los contrastes post-hoc de Games-Howell, con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2_{D2}=0,09$).

Según el lugar de trabajo (urbano/rural/ambos), también se arrojaron diferencias estadísticamente significativas. Los docentes de zonas urbanas ($K=8,85$; $p=0,012$) presentaron un mejor puntaje en su percepción sobre los requerimientos y posibilidades de las TIC (D2), sobre aquellos de zonas rurales ($M_{\text{urbano}}=4,02$; $DT_{\text{urbano}}=0,46$ vs $M_{\text{rural}}=3,84$; $DT_{\text{rural}}=0,55$), según los contrastes post-hoc de Games-Howell, con un tamaño del efecto pequeño ($\varepsilon^2_{D2}=0,03$).

5. DISCUSIÓN

Las TIC son herramientas que han transformado la forma en que las personas interactúan, trabajan y aprenden, en general y, en particular, para el alumnado con discapacidad intelectual se considera que estas opciones digitales son beneficiosas, ya que ofrecen una gran cantidad de ventajas para el acceso a la información, la comunicación y el desarrollo de habilidades y competencias.

Como ha podido comprobarse y, en relación al primer objetivo de esta investigación, la TIC más presente en los centros educativos es el ordenador, seguido del proyector y la Tablet. El motivo de ello reside en que el ordenador (portátil o de sobremesa) lleva más décadas existiendo e instaurado en los centros educativos, por lo que es común que un elevadísimo porcentaje de profesorado cuenten con él en sus aulas. A su vez, la Tablet ha cobrado gran relevancia en los últimos años, dado que es un recurso muy accesible y con material específico diseñado para las personas con discapacidad intelectual, como son las apps concretas para el alumnado con estas necesidades.

De las dimensiones evaluadas (D1 = Opinión, D2 = Requerimientos y posibilidades, D3 = Formación), la D1 fue la mejor valorada. Esto implicaba que los docentes presentaban una buena opinión sobre las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual, así como una buena predisposición y actitud hacia las mismas. Esto supone el punto de partida para su empleo, pues como mencionaban autores como Fernández-Batanero et al., (2018), la actitud es determinante y una de las variables destacadas para la inclusión de recursos digitales en el aula. Seguido de ello, contaba con una buena valoración la D2, en la que el profesorado, de manera general reconocía las posibilidades de las TIC y los requisitos que demandaban para su empleo con alumnado con discapacidad intelectual. Sin embargo, como ya podía apreciarse en estudios previos (Lledó et al., 2020; Martínez, 2020; Sabayleh y Alramamneh, 2020), la formación (D3) quedaba designada como la variable menos desarrollada. Se hace indispensable contar con un profesorado mejor formado, pero para ello, los cambios en la formación inicial (estudios superiores) deben de encaminarse hacia la formación digital, pues esta se torna como esencial en la Sociedad del Conocimiento en que vivimos (Cabeiro-Almenara y Ruiz-Palmero, 2017). Del mismo modo, no debe de olvidarse la relevancia de la formación permanente, tan necesaria para continuar formando al profesorado nuevo y al más experimentado.

En respuesta al objetivo 2, pudo apreciarse como los docentes presentaban una opinión favorable hacia las TIC en cuanto a que estas aportaban mayor flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitaban el acceso a la información, aumentaban la motivación hacia el

aprendizaje, permitían responder a las necesidades educativas del alumnado, favorecían la inclusión y mejoraban las competencias del docente. Empero, no hubo tanto acuerdo en que estas fueran fáciles de utilizar en el ámbito de la discapacidad intelectual, ofrecieran múltiples oportunidades en el ámbito de la atención a la diversidad y mejoraran el rendimiento y la eficacia. Es posible que el hecho de que el cuerpo docente perciba las TIC como recursos no muy fáciles para su empleo, se deba a las propias limitaciones formativas del propio profesional educativo, sumado a las dificultades del usuario y a las características propias de la discapacidad intelectual.

En cuanto al objetivo 3, centrado en analizar las posibilidades y requerimientos que las TIC presentaban para la atención de estudiantado con discapacidad intelectual, cabe destacar que los docentes afirmaron que estas precisaban mayores medios materiales e inversión por parte de la Administración, tal y como reflejaban estudios previos (Gallardo-Montes et al., 2023a), pero que, sin embargo, ayudaban a prestar una mejor atención a la diversidad (Saladino et al., 2020). Por otro lado, el profesorado no manifestó un alto acuerdo en saber seleccionar TIC específicas en función de las necesidades.

Enlazando, con el objetivo 4, la formación del profesorado obtuvo puntuajes inferiores al resto de ítems y dimensiones analizadas. En su mayoría, hubo un menor acuerdo en saber diseñar actividades con software específico, en conocer las principales limitaciones que pueden condicionar el uso de TIC con alumnado con discapacidad intelectual, en sentirse preparado para ayudar al estudiantado en el uso de los apoyos técnicos y utilización de diferentes opciones digitales, en conocer diferentes lugares de internet donde poder localizar recursos específicos y en la ayuda que ofrecen para realizar el proceso evaluativo.

Para dar respuesta al último objetivo de este estudio, cabe destacar que variables como el sexo, el género, la edad y el tipo de docente, no manifestaron diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, si lo hicieron otras.

El profesorado de Granada evidenció un mayor desempeño profesional con el empleo de TIC aplicadas al alumnado con discapacidad

intelectual que aquel de Florencia, coincidiendo así con Gallardo-Montes et al. (2023b) y Messina et al., (2017).

Los docentes con mayor experiencia (11 a 20 años y 21 a 30 años) manifestaron una mayor percepción hacia las posibilidades y requisitos de las TIC (D2) para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual que aquellos con menor bagaje docente (6 – 10 años de experiencia). Estos hallazgos son difíciles de comparar con estudios previos, debido a la naturaleza de las variables y las dimensiones valoradas.

Con respecto a la etapa de trabajo, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las tres dimensiones. El profesorado que trabajaba simultáneamente en las etapas de Educación Infantil y Primaria presentó una mejor opinión y formación hacia las TIC aplicadas a alumnado con discapacidad intelectual que aquel que impartía docencia únicamente en Educación Infantil. Así mismo, los docentes que trabajaban en la etapa de Educación Primaria presentaron una mejor percepción hacia los requerimientos y posibilidades de las TIC que aquel que impartía docencia Educación Secundaria. Estos resultados, como se mencionaba con anterioridad, son difíciles de comparar con estudios previos, debido a la naturaleza de las variables y las dimensiones valoradas.

Según el lugar de trabajo, los docentes de zonas urbanas presentaron una mejor percepción sobre los requerimientos y posibilidades de las TIC, sobre aquellos de zonas rurales. Esto puede deberse a, como revelaban Ortiz et al. (2020), en los centros urbanos existen mejores programas formativos en TIC que en los rurales.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, cabe resaltar no solo la importancia de incluir recursos digitales en los ámbitos de la educación Formal y No Formal, sino la de emplearlos de manera eficaz, dado que en la mayoría de contextos, las TIC están presentes.

Como se ha apreciado, en general, la opinión hacia las TIC es favorable y el cuerpo de docentes muestra buenas predisposiciones. Sin embargo, se ha manifestado una percepción hacia la formación en TIC para

alumnado con discapacidad intelectual media-baja. Aun así, estos resultados resultaron alentadores, pues la actitud del docente es determinante para emprender el camino hacia metodologías de trabajo más activas e innovadoras que incluyan las TIC.

Como prospectiva de investigación y, como complemento de este estudio, sería interesante conocer la percepción sobre la formación en TIC que presentan los actuales estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria. Con esto se atendería a un componente esencial mencionado y recalado en la introducción, la formación inicial de estos profesionales en las etapas universitarias. Igualmente sería destacable ampliar la muestra a otras ciudades y países para realizar en investigaciones futuras, estudios comparativos entre ellos.

En cuanto a las limitaciones, este estudio utilizó una muestra exclusivamente de las ciudades de Granada y Florencia, lo que afecta a cualquier generalización de los resultados. Para solventarla, tal y como se mencionaba anteriormente, se propone ampliar la muestra a otras ciudades y países. Además de la limitación de muestreo mencionada anteriormente, existe la limitación de cualquier encuesta o investigación de autoinforme (Karpen, 2018; Mabe y West, 1982), incluso con instrumentos validados.

7. REFERENCIAS

- Aguilar-Velázquez, R., García-Hernández, L.I., Corla-Ávila, G., Toledo-Cárdenas, M.R., Herrera-Covarrubias, D., Hernández-Aguilar, M.E. y Manzo-Denes, J. (2020). LEA: aplicación web para estimular la lectoescritura en niños con autismo. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, 6, 46-63. bit.ly/3H9juxH
- Cabero-Almenara, J. y Ruiz-Palmero, J. (2017). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 9, 16-30. bit.ly/3n5Aqhz
- Cabero-Almenara, J. y Valencia, R. (2019). TIC para la inclusión: una mirada desde Latinoamérica. *Aula Abierta*, 48(2), 139-146. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.139-146>

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.), Routledge
- Escobedo, L., y Tentori, M. (2014). Mobile Augmented Reality to support teachers of children with autism (Conferencia). International Conference on Ubiquitous Computing and Ambient Intelligenc, United Kingdom. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13102-3_12
- Fernández-Batanero J.M. y Montenegro, M. (2019). Los alumnos y las tecnologías de apoyo. En J.M. Fernández-Batanero (Eds.), *Formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional* (pp. 13-28). Octaedro
- Fernández-Batanero, J. M^a, Reyes Rebollo, M. M^a y El Homran, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Gallardo-Montes, C.P., Caurcel, M.J., Crisol, E. y Peregrina, P. (2023a). ICT training perception of professionals in functional diversity in Granada. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2064. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032064>
- Gallardo-Montes, C.P., Caurcel, M.J. y Rodríguez, A. y Capperucci, D. (2023b). Opinions, training and requirements regarding ICT of educators in Florence and Granada for students with functional diversity. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-023-00977-0>
- Gallardo-Montes, C.P., Rodríguez, A., Caurcel, M.J. y Capperucci, D. (2021). Adaptación y validación de un instrumento de evaluación sobre la utilización de herramientas digitales en las aulas de Educación Especial. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(2), 187-199. <https://doi.org/10.13128/ssf-12058>
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., (2018). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.), Prentice Hall
- Karpen, S.C. (2018). The social psychology of biased self-assessment. *American Journal of pharmaceutical Education*, 82(5), 6299. <https://doi.org/10.5688/ajpe6299>
- Laro, E. (2020). Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TIC como factor motivador en la enseñanza. *REJIE Nueva Época*, 21, 11-23. bit.ly/41yINzM

- Lledó, A., Lorenzo-Lledó, A., Pérez, E., Lorenzo-Lledó, G., Gilabert-Cerdá, A. (2020). Medidas inclusivas a través de las T.I.C. en las aulas específicas de los centros: barreras y fortalezas. En C. Colomo, E., Sánchez, J. Ruiz y J. Sánchez (Coord.), *La tecnología como eje del cambio metodológico* (1416-1420). Universidad de Málaga – Umaeditorial
- Mabe, P.A. y West, S.G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 280–296. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280>
- Martínez, S. (2020). Tecnologías de Información y Comunicación, Realidad Aumentada y Atención a la Diversidad en la formación del profesorado. *Transdigital*, 1(1), 1-20. bit.ly/3n5XIUu
- Messina, S., Lezcano, F. y Casado, R. (2017). Episodios de aprendizaje situado (EAS) y tecnologías de la información: Formación de profesorado para la atención a la diversidad. En A. Rodríguez (Ed.), *Prácticas innovadoras inclusivas. Retos y oportunidades* (pp. 1735-1742). Universidad de Oviedo. <https://bit.ly/3uqteKQ>
- Muthén, L., Muthén, B., (2007). *Mplus User's Guide* (5th ed.), Muthén & Muthén.
- Ortiz-Jiménez, L., Figueredo-Canosa, V., Castellary, M. y López, M.C. (2020). Teachers' perceptions of the use of ICTS in the educational response to students with disabilities. *Sustainability*, 12(22), 9446. <https://doi.org/10.3390/su12229446>
- Rodríguez, A., Caurcel. M.J., Gallardo-Montes, C.P. y Crisol, E. (2021). Psychometric Properties of the Questionnaire "Demands and Potentials of ICT and Apps for Assisting People with Autism" (DPTIC-AUT-Q). *Education Sciences*, 11(10), 586. <https://doi.org/10.3390/educsci11100586>
- Sabayleh, O.A. y Alramamneh, A.K. (2020). Obstacles of implementing educational techniques in special education centres from autism teachers' perspective. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 171–183. <https://doi.org/10.18844/cjes.v15i2.4485>
- Saladino, M., Marín, D., y San Martín, A. (2020). Percepción docente del aprendizaje mediado tecnológicamente en aulas italianas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3) 175-194. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.80593>
- Teixeira, L. y Cunha, M. (2019). 123 Autismo: Um aplicativo móvel para auxiliar no ensino de habilidades iniciais da matemática a crianças com autismo (Conferencia). VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, Brasília, Brasil. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2019.1172>

- Ventura-León, J., (2019). Tamaño del efecto para Kruskal-Wallis: aportes al artículo de Domínguez-González et al, *Investigación en educación médica*, 8, 135-136. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.07.002>
- Wright, R.E., McMahon, D.D., Cihak, D.F. y Hirschfelder, K. (2020). Smartwatch executive function supports for students with ID and ASD. *Journal of Special Education Technology*. <https://doi.org/10.1177/0162643420950027>
- Yerys, B.E., Bertollo, J.R., Kenworthy, L., Dawson, G., Marco, E.J., Schultz, R.T. y Sikich, L. (2019). Brief report: pilot study of a novel interactive digital treatment to improve cognitive control in children with autism spectrum disorder and co-occurring ADHD symptoms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 1727-1737. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3856-7>

EL EMPLEO DE LAS TIC DENTRO DEL ÁMBITO EDUCATIVO: LA ALFABETIZACIÓN DOCENTE COMO NUEVO RETO

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

CRISTINA PINEL MARTÍNEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La situación actual del sistema educativo está en constante cambio y evolución. En los últimos años, la pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la educación a nivel mundial, lo que ha llevado a una rápida transición hacia la educación en línea y la implementación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2021).

El sistema educativo se ha vuelto cada vez más diverso y complejo, con una variedad de opciones de educación disponibles para los estudiantes. Las opciones incluyen la educación en línea, la educación a distancia, la educación en el hogar, la educación técnica y profesional, y la educación superior (UNESCO, 2021).

Además, el sistema educativo se enfrenta a desafíos en cuanto a la financiación y la igualdad de oportunidades. A menudo, las escuelas de bajos ingresos tienen menos recursos que las escuelas más ricas, lo que puede afectar negativamente la calidad de la educación que reciben los estudiantes (KnowledgeWorks Foundation, 2021).

También hay una brecha de habilidades en el mercado laboral, lo que significa que los empleadores están buscando habilidades específicas que los graduados de la escuela a menudo no tienen. Esto ha llevado a un aumento en la educación técnica y profesional, con más enfoque en

las habilidades prácticas y la capacitación en el lugar de trabajo (International Commission on Financing Global Opportunities for Education, 2016).

Otro desafío importante que enfrenta el sistema educativo es el acceso a la educación. En muchas partes del mundo, el acceso a la educación sigue siendo limitado para aquellos que viven en áreas rurales o en la pobreza. Esto ha llevado a un aumento en la educación en línea y a distancia, que ha hecho que la educación sea más accesible para los estudiantes en todo el mundo (World Bank, 2018).

En general, la situación actual del sistema educativo es compleja y diversa. Si bien hay desafíos que enfrentar, también hay una gran cantidad de innovación y creatividad en la forma en que se enseña y se aprende. Es importante que los sistemas educativos sigan evolucionando para satisfacer las necesidades de los estudiantes y prepararlos para el futuro (World Economic Forum, 2016).

Un aspecto importante que ejemplifica la evolución de los sistemas educativos es el uso de las tecnologías en el aula, ya que la tecnología educativa, también conocida como EdTech, se refiere al uso de herramientas y recursos tecnológicos en el aula y en el proceso de aprendizaje en general (Consortium for Policy Research in Education, 2021).

En los últimos años, hemos visto un aumento en la implementación de la tecnología educativa en las escuelas y universidades de todo el mundo. Desde pizarras electrónicas y dispositivos móviles hasta aplicaciones de aprendizaje personalizado y plataformas de educación en línea, la tecnología educativa está transformando la forma en que los estudiantes interactúan con el contenido educativo (Anderson, 2008).

La tecnología educativa tiene el potencial de aumentar la eficacia del aprendizaje, mejorando la comprensión y la retención del contenido educativo. Por ejemplo, la gamificación en el aula, donde se utilizan elementos de juegos para hacer que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo, puede ayudar a los estudiantes a estar más comprometidos y motivados para aprender (Darling-Hammond, 2017).

Además, la tecnología educativa puede ayudar a reducir las barreras de acceso a la educación, especialmente para aquellos que viven en áreas rurales o tienen discapacidades físicas. Las plataformas de educación en línea y las clases virtuales pueden permitir que los estudiantes accedan a la educación sin tener que desplazarse a una escuela o universidad (Ertmer, & Ottenbreit-Leftwich, 2013).

Sin embargo, también es importante reconocer que el uso de la tecnología educativa no es una solución mágica a todos los desafíos que enfrenta el sistema educativo. La tecnología educativa debe ser utilizada como una herramienta complementaria al método de enseñanza y no debe reemplazar la interacción y el aprendizaje interpersonal (Johnson, Adams, Estrada & Freeman, 2014).

También es importante tener en cuenta los desafíos de equidad y acceso que surgen con el uso de la tecnología educativa. No todos los estudiantes tienen acceso a los dispositivos y recursos tecnológicos necesarios para aprovechar al máximo la tecnología educativa. Por lo tanto, es importante garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la tecnología y que no se cree una brecha digital que excluya a ciertos estudiantes (Koehler & Mishra, 2009).

La tecnología educativa tiene el potencial de transformar la forma en que aprendemos y enseñamos. Pero debemos ser conscientes de los desafíos y limitaciones que surgen con su uso. Si se utiliza de manera efectiva y equitativa, la tecnología educativa puede ser una herramienta poderosa para mejorar el acceso y la calidad de la educación (Lai & Bower, 2019).

2. OBJETIVOS

Una vez que han sido expuestos los antecedentes más significativos de la investigación que se está llevando a cabo, los cuales son una parte fundamental para la realización de la misma, es necesario determinar que gracias a ellos se ha podido formular la hipótesis o pregunta de investigación. De esta manera la pregunta de investigación formulada ha sido la siguiente ¿Es necesario una alfabetización docente que garantice

la obtención del máximo rendimiento de todas las herramientas tecnológicas?

La formulación de esta pregunta de investigación trae consigo la enunciación de los objetivos que se han planteado para la realización de este estudio, los cuales se detallan a continuación:

- Realizar una revisión bibliográfica sobre la necesidad de efectuar una alfabetización docente
- Analizar las características de la alfabetización docente en el uso de las herramientas tecnológicas

3. METODOLOGÍA

Tras la exposición de los objetivos a conseguir a través de la realización de este estudio es necesario determinar cuál es la metodología que se ha escogido para el diseño y ejecución del mismo. La metodología seleccionada este corte cualitativo que se encuentra centralizada en la ejecución y desarrollo de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura empleando para ella un enfoque interpretativo de los resultados que se obtendrán en los procesos de búsqueda.

La selección y uso de este tipo de metodologías de investigación se justifica principalmente en qué permite poder establecer de manera general una panorámica sobre aquellos aspectos más significativos e importantes que se encuentran estrechamente relacionados con la temática principal de esta investigación, la cual gira en torno a la necesidad de fomentar, cultivar y desarrollar una buena alfabetización docente que propicie que el profesorado conseguirá desarrollar el mejor empleo de las herramientas tecnológicas en su desarrollo profesional.

Para que el desarrollo de la misma fuera posible ha sido necesario realizar una exhaustiva revisión de todos aquellos estudios e investigaciones que se encuentran estrechamente vinculados con la temática sustancial de esta investigación, para que tras la elaboración de un primer análisis de los resultados obtenidos se puedan establecer diversas y enriquecedoras conclusiones que serán, sin duda, de gran utilidad para el resto de la comunidad científica.

Así pues, para la realización de esta revisión bibliográfica de la literatura se han tenido que desarrollar tres grandes fases o etapas que han permitido culminar con éxito esta investigación. Estas tres fases se detallarán a continuación en profundidad:

PRIMERA FASE

La primera etapa de esta revisión bibliográfica se caracteriza principalmente porque para su desarrollo es necesario determinar cuáles han sido las pautas generales que han permitido culminar con éxito el desarrollo de esta revisión de la literatura. De este modo, se parte principalmente de analizar y examinar las diferentes investigaciones relacionadas con el campo de las Ciencias de la educación acción que ha permitido a contar gran selección de bases de datos de investigación científica que se han utilizado en este estudio. Estas plataformas, Dialnet, Scopus, ERIC y Web of Science, son consideradas como las más relevantes y significativas dentro del campo de la educación.

La elección y el empleo de estas bases de datos se fundamenta principalmente no solo en qué son muy relevantes dentro del campo de las Ciencias de la educación, sino que además se caracterizan por tener un acceso libre a una gran cantidad de investigaciones, estudios y trabajos que posibilitan la germinación de diferentes contrastes entre los resultados y los hallazgos que se han obtenido en los trabajos que sean publicado, esta congruencia de reflexiones posibilita la realización, con una cierta facilidad, de la determinación de una aproximación cercana y exacta al tema sustancial de esta investigación.

Para la ejecución de esta primera fase es de vital importancia precisar cuáles han sido los descriptores generales que se han empleado en este estudio, pues la especificación de los mismos permitirá obtener un acercamiento a los procesos de búsqueda más sencillo. De este modo, los descriptores que se han utilizado para la realización de esta revisión bibliográfica de la literatura han sido los siguientes, tanto en español “alfabetización docente” “tecnologías” “habilidades” como en inglés, “teacher literacy” “technologies” “skills” empleando diversas combinaciones entre ellos gracias a la utilización de los operadores booleanos “AND” y “OR”

SEGUNDA FASE

Una vez que se ha concluido esta primera etapa del proceso de realización de una revisión bibliográfica, es necesario continuar con la segunda fase la cual se caracteriza principalmente por ser la etapa en la que se pone en marcha el procedimiento de búsqueda en las diversas bases de datos que han sido seleccionadas por su vinculación con la temática y que se han mencionado en la primera fase.

Dentro de esta segunda etapa, es muy importante determinar cuáles han sido los diferentes criterios para incluir y excluir los trabajos e investigaciones que se iban consultando en las bases de datos, estos criterios han permitido seleccionar los documentos que finalmente conformarán la muestra que será analizada. Además, dentro de estos criterios se ha establecido la necesidad de revisar tanto el título como el resumen y las palabras clave de cada una de las investigaciones y de los trabajos que han sido seleccionados tras la aplicación de los criterios que a continuación se detallan:

Criterios de inclusión:

- Se han seleccionado todos aquellos documentos que se encuentren comprendidos en los últimos diez años
- Se han seleccionado todos aquellos documentos que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos documentos cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Criterios de exclusión:

- No se han seleccionado aquellos documentos que se trataran de capítulos de libro, tesis doctorales y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos documentos que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que las etapas uno y dos han sido concluidas con éxito es necesario avanzar hacia la tercera y última fase de esta revisión bibliográfica, la cual adquiere una importancia significativa pues en ella se establece la selección de los resultados que serán objeto de análisis tras la búsqueda en las bases de datos. Pero es necesario determinar que ha sido necesario ejecutar un cribado posterior ya posibilitado compendiar aquellos documentos que albergan las diferentes investigaciones o estudios que se encuentran vinculados con la temática principal de este trabajo

Como resultado de esta tercera fase, en un primer momento se ha obtenido una muestra compuesta por 300 documentos a los que ha sido necesario aplicar los criterios de inclusión y de exclusión que se han detallado, esto ha provocado que la muestra quede reducida a un total de 25 estudios, de los que finalmente tan solo se han seleccionado 5 para su análisis.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se expondrán los resultados obtenidos tras la ejecución de las fases que se han desarrollado en el apartado de metodología y que han permitido realizar esta revisión bibliográfica.

Las nuevas tecnologías están transformando el ámbito educativo de diversas maneras (Puentedura, 2006). A continuación, se detallan algunos de los usos más comunes de las tecnologías en el ámbito educativo.

Las nuevas tecnologías han transformado la forma en que los estudiantes acceden a la información. Hoy en día, los estudiantes tienen acceso a una cantidad casi ilimitada de información a través de internet, lo que les permite investigar y profundizar en los temas de su interés (Reiser, 2013).

El aprendizaje en línea se ha convertido en una de las formas más populares de educación en todo el mundo (Keengwe, 2007). Las tecnologías permiten que los estudiantes tengan acceso a clases en línea, recursos

educativos y herramientas de aprendizaje en cualquier momento y desde cualquier lugar (Siemens & Tittenberger, 2009).

Las nuevas tecnologías también proporcionan herramientas para que los educadores creen y compartan materiales educativos innovadores. Los profesores pueden crear presentaciones interactivas, videos educativos y otros recursos multimedia para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Collis & Moonen, 2001).

Las tecnologías también permiten una comunicación más rápida y efectiva entre estudiantes, padres y profesores (Jonassen, 2009). Las aplicaciones de comunicación, como el correo electrónico, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería, permiten que los estudiantes se comuniquen con sus profesores y compañeros de clase en tiempo real (Dede, 2009).

Las nuevas tecnologías también están transformando la forma en que se personaliza el aprendizaje (Hrastinski, 2008). Las herramientas de aprendizaje en línea pueden adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que les permite aprender a su propio ritmo y con los recursos que mejor se adaptan a sus necesidades (Dieterle & Clarke, 2013).

Pero para que esto sea posible, es necesario que se fomente una buena alfabetización docente.

La alfabetización docente es un tema crucial en la educación, ya que los educadores son la clave para garantizar que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias necesarias para tener éxito en la sociedad actual, que está en constante evolución y transformación debido a los avances tecnológicos y sociales (Ertmer et al., 2012).

La alfabetización docente se refiere a la capacidad de los educadores para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de manera efectiva en su enseñanza y aprendizaje, así como para evaluar críticamente la información y el contenido en línea (Jenkins et al., 2006). La alfabetización docente no solo se refiere a la tecnología, sino también a la capacidad de los educadores para enseñar habilidades de pensamiento crítico, creatividad, comunicación y colaboración en un entorno tecnológico (Kirschner & Selwyn, 2020).

Fomentar la alfabetización docente es importante por varias razones, ya que por un lado, prepara a los estudiantes para el mundo digital, ya que la alfabetización docente es esencial para asegurar que los estudiantes tengan éxito en el mundo digital actual y en el futuro. Los educadores que son alfabetizados digitalmente pueden enseñar habilidades y competencias digitales a sus estudiantes, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación (Koehler, & Mishra, 2008).

Además, mejora la calidad de la enseñanza, pues los educadores que son alfabetizados digitalmente pueden utilizar las tecnologías de manera efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Lankshear & Knobel, 2011). Pueden utilizar herramientas en línea para crear recursos educativos interactivos, colaborar con otros educadores y estudiantes, y personalizar el aprendizaje para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes (Leu et al., 2013).

Al mismo tiempo, aumenta la eficiencia y la eficacia de la enseñanza pues los educadores que son alfabetizados digitalmente pueden utilizar las TIC para gestionar su tiempo y recursos de manera más eficiente, lo que les permite dedicar más tiempo y atención a los estudiantes. También pueden utilizar herramientas digitales para evaluar el aprendizaje y proporcionar retroalimentación en tiempo real (Warschauer, 2010).

Finalmente, promueve la innovación y el cambio, ya que los educadores que son alfabetizados digitalmente son más propensos a ser innovadores y a adoptar nuevas tecnologías en su enseñanza y aprendizaje. Esto puede ayudar a promover el cambio y la mejora en la educación, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en la sociedad en general (Voogt & Roblin, 2012).

Sin embargo, esto se ha convertido en un nuevo reto para el sistema educativo debido a la rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su impacto en la educación. En la actualidad, los docentes no solo tienen que estar familiarizados con las tecnologías utilizadas en el aula, sino que también tienen que saber cómo integrarlas de manera efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ertmer et al., 2012).

El principal desafío de la alfabetización docente es asegurarse de que los docentes estén actualizados en sus conocimientos y habilidades tecnológicas. La capacitación en tecnología educativa es fundamental para que los docentes puedan comprender cómo utilizar las herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje (International Society for Technology in Education [ISTE] 2017).

Otro desafío importante es asegurarse de que los docentes tengan acceso a las tecnologías adecuadas y a la capacitación necesaria para utilizarlas. No todos los docentes tienen acceso a la tecnología de alta calidad que necesitan para integrarlas en su enseñanza. La falta de acceso a la tecnología y la falta de capacitación adecuada puede crear una brecha digital entre los docentes y los estudiantes (Howell & O'Brien, 2014).

Además, la alfabetización docente también implica la capacidad de los docentes para enseñar a los estudiantes cómo utilizar la tecnología de manera efectiva y responsable. Esto incluye enseñar habilidades digitales, como la seguridad en línea y la privacidad de los datos, así como fomentar el pensamiento crítico sobre la información en línea (Law & Yuen, 2012).

La alfabetización docente es un nuevo reto para el sistema educativo debido a la rápida evolución de las tecnologías de la información y la comunicación y su impacto en la educación (OECD, 2015). Los docentes deben estar actualizados en sus conocimientos y habilidades tecnológicas y tener acceso a la tecnología adecuada y la capacitación necesaria para utilizarla. También deben enseñar a los estudiantes cómo utilizar la tecnología de manera efectiva y responsable (Johnson et al., 2015).

5. DISCUSIÓN

Como se ha podido observar a lo largo de esta revisión bibliográfica, la alfabetización docente se refiere a la capacidad de los educadores para comprender, usar y enseñar con éxito las herramientas y tecnologías digitales en el aula. La incorporación de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo es cada vez más importante, ya que estas herramientas pueden mejorar el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes, así como también facilitar la enseñanza y la administración de los recursos educativos.

Sin embargo, para que los educadores utilicen eficazmente las nuevas tecnologías, es esencial que se sientan cómodos y confiados al utilizarlas, de ahí la importancia de la alfabetización docente. Los docentes que están alfabetizados digitalmente tienen la capacidad de utilizar las tecnologías de manera efectiva en su enseñanza, y son capaces de diseñar e implementar estrategias de enseñanza que integren las tecnologías digitales de manera efectiva.

Además, los docentes alfabetizados digitalmente son capaces de ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales, lo que les permitirá tener éxito en un mundo cada vez más digital. Los educadores también pueden utilizar las tecnologías digitales para ampliar el acceso a los recursos educativos, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a una variedad de recursos y fuentes de información.

Finalmente, la alfabetización docente en el uso de las nuevas tecnologías es esencial para la educación del siglo XXI, ya que permite a los educadores utilizar efectivamente las herramientas y tecnologías digitales en el aula y, al mismo tiempo, ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades digitales necesarias en la sociedad actual.

6. CONCLUSIONES

El sistema educativo es una estructura que se encarga de proporcionar educación formal a los estudiantes en una variedad de niveles, desde la educación preescolar hasta la educación superior. A lo largo del tiempo, el sistema educativo ha evolucionado y ha incorporado nuevas tecnologías para mejorar la calidad de la educación que se brinda.

Las nuevas tecnologías han tenido un gran impacto en el sistema educativo en las últimas décadas. Por ejemplo, la incorporación de computadoras, tabletas y dispositivos móviles ha permitido a los estudiantes acceder a una gran cantidad de información y recursos educativos en línea. Además, las tecnologías de aprendizaje en línea, como las plataformas de educación virtual y los cursos en línea, han ampliado el acceso a la educación y han proporcionado una mayor flexibilidad en el aprendizaje.

Sin embargo, la implementación efectiva de estas nuevas tecnologías requiere de docentes capacitados en alfabetización digital, es decir, habilidades para el uso efectivo de las herramientas tecnológicas en la enseñanza y el aprendizaje. La alfabetización docente es un componente clave para asegurar que los estudiantes reciban una educación de alta calidad que integre adecuadamente las nuevas tecnologías.

Para lograr una alfabetización docente efectiva, es necesario que los docentes reciban capacitación y actualización constante en tecnología educativa. Las instituciones educativas pueden ofrecer programas de capacitación en línea, talleres, cursos y certificaciones para ayudar a los docentes a desarrollar sus habilidades digitales. También es importante fomentar una cultura de colaboración entre los docentes para compartir buenas prácticas y estrategias efectivas de tecnología educativa.

En conclusión, las nuevas tecnologías tienen el potencial de mejorar significativamente la calidad de la educación en el sistema educativo, pero es fundamental que los docentes estén alfabetizados digitalmente para poder aprovechar al máximo estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. Routledge.
- Consortium for Policy Research in Education. (2021). *Educational recovery in the aftermath of COVID-19: Balancing short-term and long-term needs*. <https://www.crpe.org/sites/default/files/crpe-covid-recovery-report.pdf>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dede, C. (2009). Comparing frameworks for 21st century skills. *Phi Delta Kappan*, 90(4), 34-41.
- Dieterle, E., & Clarke, J. (2013). Multi-user virtual environments for teaching and learning. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 723-734). Springer.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182.
- Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423-435.
- Howell, J., & O'Brien, D. (2014). *Technology integration and high possibility classrooms: Building from TPACK*. New York, NY: Routledge.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.
- International Commission on Financing Global Opportunities for Education. (2016). *The learning generation: Investing in education for a changing world*. https://www.educationcommission.org/wp-content/uploads/2016/09/Learning_Generation_Final_Report.pdf
- International Society for Technology in Education (ISTE) (2017). *ISTE Standards for Educators*. Arlington, VA: ISTE.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. The New Media Consortium.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC/CoSN Horizon Report: 2015 K-12 Edition*. Austin, TX: The New Media Consortium.
- Jonassen, D. (2009). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking* (3rd ed.). Pearson.
- Keengwe, J. (2007). Faculty integration of technology into instruction and students' perceptions of computer technology to improve student learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 6(1), 169-180.

- Kirschner, P. A., & Selwyn, N. (Eds.). (2020). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Knowledge Works Foundation. (2021). *The future of learning: Redefining readiness from the inside out*. https://www.knowledgeworks.org/wp-content/uploads/2021/03/Future_of_Learning_Report.pdf
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). Routledge.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Kozma, R. B. (2005). National policies that connect ICT-based education reform to economic and social development. *Human Technology*, 1(2), 117-156.
- Lai, K. W., & Bower, M. (2019). How technology is used in education - a systematic review of recent research. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(2), 191-212.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. Peter Lang.
- Law, N., & Yuen, H. K. (2012). *Educational technology policy and practice in Asia: Challenges and opportunities*. Singapore: Springer.
- Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1150-1181). International Reading Association.
- OECD (2015). *Students, computers and learning: Making the connection*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Puentedura, R. R. (2006). Transformation, technology, and education. Will Richardson Weblog.
- Reiser, R. A. (2013). What field did you say you were in? Defining and naming our field(s) of practice. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(3), 1-12.
- Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of emerging technologies for learning*. University of Manitoba.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO, 2021). Global education monitoring report 2021: Inclusion and education: All means all. UNESCO Publishing.
<https://doi.org/10.18356/518b77f5-en>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT press.
- Warschauer, M. (2010). Digital literacy studies: Progress and prospects. In *Handbook of research on new literacies* (pp. 153-168). Routledge.
- World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- World Economic Forum. (2016). *The fourth industrial revolution: Education and skills*.
http://www3.weforum.org/docs/WEF_FO_Education_White_Paper.pdf

LA IMPORTANCIA DE LAS TIC'S EN LAS FAMILIAS TRANSNACIONALES COLOMBIANAS. UN ACERCAMIENTO DESDE EL TRABAJO SOCIAL

MARÍA VIRGINIA SÁNCHEZ RIVAS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

El problema de bienestar social que se identifica en esta investigación se manifiesta en fenómenos personales comunitarios, de las personas migrantes. Consiste en los efectos directos que provocan el distanciamiento familiar en personas migrantes. En este caso, familias transnacionales colombianas.

Teniendo en cuenta que la migración en la actualidad, es un fenómeno normalizado en nuestra sociedad, no quiere decir que la población migrante no presente una serie de dificultades en el país de acogida, si se tiene en cuenta que un porcentaje alto, llega en situación irregular. Entre las limitaciones se encuentra el acceso a los medios tecnológicos, y a las consecuencias psicoemocionales que surgen de la separación familiar y social, provocadas por el distanciamiento físico; la unión de estas dos dificultades puede ocasionar como resultado, el aislamiento familiar de la persona migrante.

Cuando una familia se divide debido al movimiento migratorio de unos de los integrantes del grupo, esta debe generar nuevas estrategias de afrontamiento, ante los sentimientos de nostalgia y soledad, que pueden surgir, al no poder contar físicamente con el apoyo emocional, y con la seguridad, que el núcleo familiar transmite; además deben reorganizar su funcionamiento, para que los vínculos afectivos no se fracturen, y los roles familiares, no se trastorquen.

Tomando como referencia a Peñaranda Cólera, se ha podido analizar desde la perspectiva de psicología social y la antropología, los procesos de afrontamiento de las circunstancias de los que se vale, el colectivo observado.

Prácticas como la generación de proximidades tecnologizadas, la presencia conectada, el trabajo afectivo o el cuidado, todas ellas mediadas por el uso de tecnologías diversas, me han permitido dar cuenta de las formas que los/as migrantes desarrollan para estar sin estar, para hacerse presentes a pesar de no estarlo. Este tipo de prácticas, que permiten vivir de manera simultánea entre un lugar y otro, contribuyen a su vez a la generación de nuevas formas de organización social, como son, entre otras, las familias transnacionales, haciendo posible el ser y hacer familia en/a pesar la distancia y de mano de las TIC (Peñaranda Cólera M. C., 2010, p. 239).

Los seres humanos necesitamos la figura de la familia para poder crecer y desarrollarnos en sociedad, pues se presenta como un apoyo moral y de protección para la mayoría; sin ella probablemente nos encontraríamos en un estado de vulnerabilidad, ansiedad, miedo, etc.

El poder acariciar, abrazar, y sentir la presencia física de las personas a las que quieres es importante para poder mantener relaciones sanas; en este sentido, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's), tienen un papel muy importante, pues con la evolución de las mismas, las comunicaciones se intensifican, experimentando mayor impresión de cercanía, permitiendo que no se produzca un distanciamiento, ya no sólo físico, sino afectivo, en las conexiones afectivo emocionales.

1.2. SITUACIÓN DE LAS FAMILIAS TRANSNACIONALES COLOMBIANAS EN LA REGIÓN DE MURCIA

1.2.1. Población colombiana en la Región de Murcia

“Los inmigrantes han constituido y constituyen un factor fundamental del desarrollo económico regional, de la creciente multiculturalidad que ya caracteriza a la sociedad murciana y de las tendencias a la conformación de una estructura social etnosegmentada” (Pedreño & Torres, 2007, p.149).

Según el estudio sobre población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año del Instituto Nacional de Estadística (INE), en el año 2021 residían en la Región de Murcia un total de 8162 personas de nacionalidad colombiana.

Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (Constitución Política de Colombia, 1991, Artículo 1).

Este país a partir de la crisis de los años 90, entró en decadencia, y la exclusión social, el mal reparto de poder, la privatización de los servicios públicos (sanidad, educación, etc.), los conflictos armados, el narcotráfico, y la precariedad del estado, se convirtieron en los incentivos necesarios para que un gran número de individuos, se arriesgaran a dejar una vida atrás y comenzar de cero en otro lugar.

Hoy en día Colombia se encuentra en un estado no retorno, en el que el paso de los años, y la escasa elaboración de soluciones, para las problemáticas sociales y económicas, por parte del estado; ha generado que poco a poco, se haya producido un aumento de los precios del mercado, y disminuido las posibilidades de alcanzar un empleo, para la población pobre sin recursos; provocando que estas subsistan con lo obtenido del día a día; por ello y por la inseguridad provocada, por el aumento de la delincuencia y del narcotráfico, unido con la política corrupta que gobierna en el país, se ha intensificado el flujo migratorio del colectivo colombiano migrante a España.

Siguiendo los estudios de Círculo (2013) “respecto de las características de los colombianos en el exterior, la mayoría provienen de cinco regiones del país: Valle del Cauca, Cundinamarca –especialmente Bogotá–, Antioquia, el Quindío y Atlántico, y de ámbitos esencialmente urbanos” (cómo se citó en García Osorio, 2018, p.14); la población colombiana, cada vez toma más la decisión de emigrar para buscar mayores oportunidades en otros países, además de las distintas razones por las que este colectivo decide emigrar, sobre todo, en el caso de las familias nucleares

o monoparentales, sobre las que vamos a realizar el estudio, es que debido a la precariedad económica, política y social, en la que se encuentra el país desde hace años, estas buscan otro lugar, en este caso España para darle un futuro seguro y próspero a sus descendientes.

Según García Osorio (2018) “es una población fuertemente heterogénea, sus características cambian según el momento histórico, el destino y el contexto al que se incorporan los migrantes. Sin embargo, se trata en su mayoría de una población en edad productiva (25-50 años)” (p. 14), lo cual favorece a la sociedad española que destaca por las bajas tasas de natalidad, y por el aumento del envejecimiento de la población, pues el perfil de la mayoría de los individuos migrantes, responden a una persona miembro de una familia nuclear/extensa, en edades reproductivas, y con voluntad de desarrollar un papel activo en el mundo laboral. Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen. Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más.

1.2.2. Las TIC'S en la dinámica familiar transnacional

Siguiendo la definición de Rondín García (2011) “Entendemos la familia como la institución basada en lazos de relación del matrimonio, descendencia o adopción constituida por padres, no necesariamente casados, y sus hijos, unidos y fortalecidos por el amor y el respeto mutuo” (p. 89), para esta investigación es necesario conocer, principalmente, estos dos tipos de familia, para poder diferenciarlas:

Familia nuclear o nuclear-conyugal. Constituida por el hombre y la mujer, o dos mujeres u hombres, los hijos, unidos por lazos de consanguinidad que conviven el mismo hogar y desarrollan sentimientos de afecto, intimidad e identificación. Se diferencia de la extensa en la reducción del número de miembros. (...) Familia monoparental. Conformada por el o los hijos y el padre o la madre, asumiendo la jefatura masculina o femenina. La ausencia de uno de los progenitores puede ser total, o parcial cuando el progenitor que no convive continúa desempeñando algunas funciones. En ambos casos, debido a separación, divorcio, abandono, viudez, alejamiento por motivos forzados (trabajo, inmigración,

ingreso en prisión, etc.) de uno de los padres, o elección por parte de la mujer o el hombre, de ejercer la parentalidad sin necesidad de un vínculo afectivo estable de cohabitación (Rondín García, 2011, p. 83).

Del mismo modo, debemos destacar en un principio, los dos términos con los que vamos a trabajar a lo largo de este artículo, los cuales son: las TIC's y las Familias Transnacionales. Por lo tanto, por un lado tenemos a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales son:

Dispositivos tecnológicos (*hardware y software*) (...) aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (Romaní, 2009, p. 312).

Y, por otro lado, nos encontramos con las familias transnacionales, cuyo concepto ha sido explicado por diversos autores e investigadores a lo largo de los años: Acuñada por Bryceson y Vuorela la cual señala que la familia transnacional es “Aquella familia cuyos miembros viven una parte o la mayor parte del tiempo separados los unos de los otros y que son capaces de crear vínculos que permiten que sus miembros se sientan parte de una unidad y perciban su bienestar desde una dimensión colectiva, a pesar de la distancia física” (Bryceson & Vuorela, 2002, como se citó en Gonzálvez Torralbo, 2016).

Las familias transnacionales surgen como una respuesta a un mundo globalizado, donde los roles y dinámicas familiares se reorganizan para responder tanto con la proveeduría económica como con la gestión de los cuidados y afectos dentro de la unidad doméstica. De tal modo que las familias transnacionales establecen una serie de estrategias, tanto económicas como de reproducción social, que les permiten mantener los vínculos y asegurar el sostenimiento de la unidad doméstica (Gonzales Rincón & Restrepo Pineda, 2010, p. 94).

La institución de la familia ha cambiado sus estructuras a lo largo de los años, debido a la aceptación social y política del divorcio, y la adopción de menores sin recursos ni familia, tanto por parte de parejas

homosexuales, cómo por parte de personas solteras, para satisfacer sus necesidades materiales y emocionales de los mismos. En el campo del transnacionalismo hay también una gran variedad de tipos de familias.

Estas tecnologías han tenido un papel fundamental en este aumento de la intensidad de las movilidades y flujos migratorios, y no tanto porque en sí mismas generen diferencias, sino más bien por el tipo de prácticas que motivan y posibilitan. Prácticas que han permitido que los/as migrantes puedan mantener papeles significativos en sus comunidades de origen, dando continuidad a su vida social y familiar, tanto en origen como de destino (Peñaranda Cólera, 2010, p. 240).

Según (Hernández 2013), “el rol son aquellas tareas o papeles que se adquieren al interior de la familia” (p. 134), los miembros del núcleo familiar transnacional, a pesar de verse limitados para desempeñar un rol, dentro del mismo, estos pretenden de todas formas seguir participando en el funcionamiento y en la toma de decisiones de la vida familiar.

Se trata de un mosaico de canales que conforman sus estrategias de comunicación (no siempre construidas de manera deliberada), para realizar una serie de prácticas transnacionales vinculadas con su rol en la familia. Observamos que cada sujeto atribuye a cada una de las herramientas TIC unas significaciones determinadas y las vincula con sus prácticas según las circunstancias particulares y su conocimiento de la herramienta (De la Fuente, 2011, p. 26).

Conforme con lo alegado por Hernández Cordero (2020) “internet permite expresar aquello que nos cuesta decir con voz y rostro humano. Los mensajes que se intercambian los migrantes con sus familias y viceversa, contienen fuertes expresiones afectivas y de reconocimiento” (p. 60), las personas la mayoría del tiempo, estamos transmitiendo nuestro “cariño” a aquellos que nos importan, sin apenas expresarlo con palabras, dado que hacemos uso del lenguaje corporal y no verbal; las familias colombianas, debido a su cultura, tienen una manera más cercana de relacionarse, dando mayor importancia al contacto físico, en el momento de transmitir sus afectos hacia las personas.

Se constata que las muestras procedentes de la cultura colombiana tienen connotaciones más colectivistas -mayor interdependencia entre las

personas a través de redes de relaciones, mayor sentimiento de implicación en la vida de los otros, mayor sentimiento de solidaridad, etc. (Agu-del, 1997, cómo se citó en Lila, Musitu, y Buelga, 2000, p. 313).

A pesar de la distancia geográfica entre el migrante y su familia, las relaciones no se fracturan, al contrario, se apuntalan de distinta manera echando mano de dos elementos de suma importancia por su contribución como mecanismos de enlace: los medios de comunicación y las remesas (Carvajal, 2014, p. 80).

Según los datos obtenidos en las estadísticas llevadas a cabo por Domínguez Alegría (2018) “Se constata la necesidad particular de las personas inmigrantes y refugiadas de utilizar Internet para el contacto social” (p.70), pues de igual manera, este facilita la adaptación y desenvoltura de los individuos migrantes en la comunidad en la que se encuentran, ya que además mitiga el sentimiento de soledad en una ciudad desconocida.

En este sentido, las Tecnologías de la Información y la Comunicación se han convertido en las principales herramientas que permiten sostener nuevas formas de relaciones sociales que facilitan a las familias transnacionales mantener y gestionar de manera efectiva sus vínculos afectivos y de cuidado, logrando además que los migrantes se apropien de estas tecnologías y logren con ello mitigar los impactos que podría desencadenar la separación física (Gonzales Rincón & Restrepo Pineda, 2010, p.92).

De acuerdo con lo expuesto por Ángel Gonzales (2018) “se recomienda que este tipo de familias se interesen por fomentar el uso de las Tics para lograr mayor cohesión familiar” (p. 91), tal y como dijimos al principio, podemos afirmar que las TIC’s son una herramienta esencial para el mantenimiento de los vínculos familiares, en aquellas que no pueden disfrutar de un contacto frecuente, puesto que posibilitan una comunicación a tiempo real tanto auditiva como visualmente, a través de mensajes, llamadas o video llamadas; pero debemos apreciar por otra parte que no toda la población migrante recién llegada al país, cuenta con acceso a las mismas, y por ello se enfrentan a la situación de tener que buscar lo distintos medios para poder contactar con sus seres queridos.

En 2021, según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en España residen unas 291.751 personas de nacionalidad colombiana; si realizamos una comparación con años anteriores, cómo el de 2008, podemos observar, como el flujo migratorio ha aumentado este último año, pues apenas fueron unas 284.581 personas colombianas residentes del país ese año.

En 2017, destaca cómo el volumen de la población colombiana habitante en España, ha alcanzado su nivel más bajo, todo esto debido al retorno de muchos migrantes colombianos que se vieron afectados por la crisis económica del país en 2008, con la crisis inmobiliaria y el desempleo, que dejó a muchas familias imposibilitadas a la hora de hacer frente al pago de sus viviendas, y a la satisfacción de sus necesidades básicas.

Si hacemos una comparación de los individuos que se lanzaron y migraron de sus países hace aproximadamente 5 años, y los que emigraron hace 15, podemos observar cómo la innovación de las tecnologías y sobre todo la evolución de la telefonía móvil, ha facilitado la adaptación de los mismos al país.

Esto es lo que conduce a que en los países de destino cada día aparezcan locutorios, venta de tarjetas telefónicas y la instalación de Internet con cámara web en las viviendas con el propósito de una comunicación más fluida con el país de origen. Poder conversar y ver a sus parientes cara a cara, así el lenguaje verbal, gestual, las risas, todas esas expresiones corporales tienden a fomentar los vínculos emocionales (Morad Haydar, Bonilla Vélez, & Rodríguez López, 2011, p.68).

Anteriormente las familias debían recurrir a los locutorios, para realizar llamadas cada cierto tiempo al extranjero, o para hacer uso de los ordenadores, y así conectarse vía Messenger con sus familiares, que en ocasiones no se encontraban conectados; y también hacían uso de las famosas cabinas telefónicas, que también eran de pago, igual que todo lo anterior.

A través de estos medios disponían siempre de un tiempo muy limitado para poder comunicarse de manera eficiente, y en ocasiones no podían permitirse el gasto de estar continuamente asistiendo a estos medios.

1.2.4. La evolución en el uso de las TIC'S en familias transnacionales colombianas

Las entrevistas realizadas muestran cómo a través de la utilización de las Tic's como las llamadas telefónicas, las videoconferencias, los correos electrónicos, las redes sociales en Internet, entre otras, se puede intercambiar todo tipo de emociones, expresiones de afecto, autoridad y cuidado que giran en torno a un interés común y circunstancias compartidas. Incluso, algunas familias han intentado realizar actividades cotidianas a través de las Tic's, tales como escuchar una misma estación de radio, ver simultáneamente una película, o seguir una misma serie o telenovela; estrategias que les permiten generar un discurso conjunto cargado de significado grupal que acorta la distancia entre ellos (Gonzales Rincón & Restrepo Pineda, 2010, p. 92).

Con el auge de los *Smartphones*, los cuales son básicamente teléfonos móviles que funcionan como un mini ordenador, y disponen de internet, tanto a través de redes *Wifi* o de datos móviles; los individuos cada vez hacen más uso de estos debido a su fácil acceso a las redes sociales, cómo Facebook, y *WhatsApp*, que permiten transmitir y enviar mensajes de manera inmediata, realizar video llamadas, y compartir imágenes y diferentes contenidos multimedia, para que las personas puedan ver lo que subes en todo momento.

Antes que rivalizar, teléfono e internet se complementan para permitir una comunicación más fluida y una presencia más activa del migrante en el hogar. Es por medio de la combinación de medios, entre el teléfono e internet, que los hogares crean una cotidianidad en sus relaciones familiares transnacionales, procurando reducir al mínimo los efectos que produce la ausencia física en las relaciones familiares. En este sentido, las personas reconocen el cambio que se ha dado con la incorporación de los avances de la comunicación a su vida familiar, resaltando los aspectos positivos que cada uno de los medios de comunicación les brinda en su relación con los migrantes (Ramírez Martínez, 2014, p.121).

Las familias transnacionales y la sociedad en general comenzaron a hacer uso de estos medios aproximadamente hace unos 10 años, la población migrante o aquellos que tienen a sus seres queridos lejos, se

aprovechan de las ventajas que les ofrecen estos instrumentos, para poder formar en cierta manera parte del desarrollo de las vidas, de sus seres queridos, y compartir de la misma manera sus experiencias y vivencias.

Todas esas tecnologías que permiten acceder, producir, guardar, presentar y transferir información, están en todos los ámbitos de la vida humana (vida social, familiar y escolar). Sus usos son ilimitados y pueden manejarse con facilidad, sin necesidad de ser un experto (...). Estas TIC brindan diversión, aprendizaje, mantienen a las personas en contacto, facilitan el saber lo que está sucediendo en el mundo, dar opiniones y conocer lo que los demás opinan. Con ellas la distancia se disminuye, la comunicación y el intercambio de información se hacen cada vez más rápido y eficiente (Arévalo y Motta, 2016, p. 3).

1.2.5. Género y familias transnacionales

Como indica Rivas y Santos, “a través de la decisión de migrar se produce una ruptura con las desigualdades y los roles tradicionales que se dan en las unidades familiares” (Rivas, 2009, como se citó en, Santos Pérez et al., p.12).

La estructura de la familia colombiana, destaca por su jefatura patriarcal, del “padre de familia”, las mujeres a pesar de ser trabajadoras y luchadoras, se mantienen a la sombra de este, ejerciendo el cuidado de los menores, y hasta en ocasiones de sus mayores; cuando las colombianas migran a países donde la misoginia no es tan evidente, estas con el paso del tiempo, cambia sus perspectivas de género, y se produce un empoderamiento en ellas, que trae como consecuencia, en ciertos casos, que estas finalicen sus relaciones de pareja, con aquellos con los que mantenían un vínculo sentimental antes de llegar al país, “en el encuentro de las migrantes con otras visiones culturales, éstas toman conciencia de que son sujetos de derechos y van reconstruyendo sus identidades con mayor autonomía” (Bidegaín, 2006, como se citó en, Santos Pérez et al., 2011, p. 12).

Pese a que a lo largo de los años, han sido tanto hombres, como mujeres de familia, los que han migrado de sus países; para la búsqueda de un lugar en el que poder tener una economía estable, que les permita

sustentar a su familiares, que habitan en su país de origen; no han sido las mismas connotaciones atribuidas a cada uno de ellos, pues en los casos en los que la mujer, es la que emigra, dejando a sus hijos, es negativa la reacción de su entorno social y familiar, pues se critica su ausencia y su incapacidad de ejercer su rol maternal desde la distancia.

Se ha afirmado que los hijos que quedan al cuidado de otros miembros de la unidad familiar, una vez que la madre ha dejado el país, acusan sentimientos de pérdida irreparables que los asimila a quienes han quedado huérfanos; del mismo modo, se asocian problemas de fracaso escolar, de conducta, etc., con el hecho mismo de migrar (Sántos Pérez et al., 2011, p. 11).

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL Y ESPECÍFICOS

- El objetivo general fijado de antemano para la realización de la investigación fue determinar los recursos y las estrategias de afrontamiento de las familias transnacionales colombianas para la reorganización y el mantenimiento de las relaciones y vínculos familiares. Los objetivos específicos fueron los siguientes:
- Examinar la situación laboral, la edad y sexo del colectivo migrante, para poder determinar si son elementos significativos a la hora de presentar dificultades en el acceso y uso de las TIC's para el mantenimiento de sus relaciones familiares transnacionales.
- Analizar si las tecnologías de la información y de la comunicación son elementos facilitadores del mantenimiento de las relaciones transnacionales familiares.
- Comprobar las ventajas y obstáculos, que presentan las familias transnacionales con el uso de las TIC's
- Comprobar si el colectivo presenta necesidades de formación o accesibilidad a las tecnologías.

- Analizar si con el uso de las TIC's los migrantes se ven menos afectados, en su llegada al país de acogida, por los efectos psicológicos que supone el distanciamiento de su familia.

3. METODOLOGÍA

La finalidad de este trabajo responde a métodos tanto cualitativos, cómo cuantitativos, a través de la observación de las respuestas, y la medición y análisis de variables. Se tomó como criterio de selección que los encuestados fueran mujeres u hombres en situación de transnacionalidad, de nacionalidad colombiana, con edades en torno a 20-65 años, que residiendo en Murcia (España), en un rango de 15 años, tuvieran a algunos o a todos los miembros de su familia nuclear, viviendo en Colombia. Con la finalidad de analizar desde el punto de vista del migrante, los medios y formas que utiliza más para comunicarse y mantener su unión familiar, teniendo en cuenta la transformación generada en las tecnologías de la información y de la comunicación, en los últimos tres lustros.

La muestra, es de tipo incidental, debido a la participación, de personas de fácil acceso, por lo que nos centramos en estudiar a 50 sujetos, de 8840 personas residentes en Murcia con nacionalidad colombiana, según la Estadística del Padrón Continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2022, del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Sexo: entendido conceptualmente como la condición orgánica que distingue a los machos de las hembras. Indicador: identificar el sexo. Variable: sexo de la persona que realiza la encuesta. Variable cuantitativa. Escala de medida nominal. Ítems: hombre, mujer.

Edad: entendido conceptualmente como el tiempo que ha vivido una persona u otro ser vivo contando desde su nacimiento. Indicador: edad del encuestado o encuestada. Variable: número de años del encuestado o encuestada. Variable cualitativa. Escala de intervalo. Ítems: ¿Cuántos años tiene Vd.? _/_

Estado civil: entendido como la condición de una persona según el registro civil en función de si tiene o no pareja y su situación legal respecto a esto. Indicador: identificar el estado civil. Variable: estado civil del

encuestado o encuestada. Variable cualitativa. Escala nominal. Ítems: Indique su estado civil: soltero/a, casado/a, separado/a-divorciado/a, viudo/a.

Nivel de estudios: entendido como el nivel de conocimientos que una persona posee. Indicador: identificar el nivel de formación. Variable: nivel de estudios. Variable cualitativa. Escala ordinal. Ítems: Nivel de estudios: Estudios primarios, estudios secundarios, formación profesional, grado medio o superior, estudios universitarios, estudios superiores, y otros.

Situación laboral: entendida como la clasificación en función de las características laborales de las personas. Identificador: identificar el nivel socio-demográfico. Variable: nivel laboral del encuestado o encuestada. Variable cualitativa. Escala: ordinal. Ítems: Situación laboral: Empleado a tiempo completo, empleado/a a tiempo parcial, desempleado buscando trabajo, desempleado sin buscar empleo, jubilado, incapacitado, y estudiante.

Entorno familiar: entendido como aquellas personas del núcleo familiar unidas por un vínculo biológico o adoptivo, que creó entre ellas una comunidad de afecto y protección mutuos. Identificador: hijos/hijas Variable: hijos/as del encuestado o encuestada. Variable cualitativa. Escala de razón. Ítems: N.º hijos/as: 0, 1, 2, 3, 4, 5, y más de 5.

Relaciones familiares: entendidas como las interacciones que se dan entre dos o más personas en el núcleo intrafamiliar, por las cuales los sujetos establecen vínculos afectivos. Identificador: relaciones que mantiene. Variable: Relaciones intrafamiliares. Variable cuantitativa. Escala de razón. Ítems: ¿Mantiene un vínculo fuerte con su familia residente en Colombia?: Sí, nos esforzamos mucho por mantener el contacto, y sabemos todo lo que ocurre en nuestro día a día; no, el tiempo y la distancia ha debilitado mucho nuestra relación, pero los sigo queriendo; no, no tengo ningún tipo de relación, ni vínculo con mi familia; y tal vez.

En relación a la recogida de datos, las fuentes primarias de las cuales se han hecho uso a lo largo de la investigación, son de diversos artículos, sobre las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, y sobre las Familias Transnacionales. Se ha hecho uso por otro lado, de recolección de datos de tipo primario, a través de la técnica de la encuesta, y el instrumento del cuestionario, para dar respuesta a las incógnitas sobre el

sostenimiento de los vínculos familiares y afectivos en la distancia. Para este fin, se realizaron cuestionarios, cuyas preguntas se dividieron en los siguientes apartados:

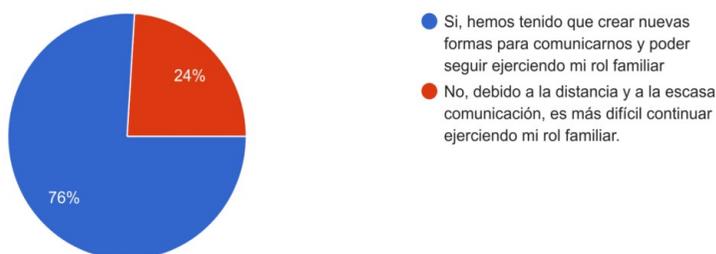
- Datos de clasificación sociodemográfica.
- Datos relacionados con la llegada al país del miembro del núcleo familiar.
- Datos relacionados con el entorno familiar
- Datos relacionados con el uso que las familias transnacionales hacen de las TIC's.
- Datos relacionados con las facilidades y los obstáculos que conlleva el uso de las TIC's.
- Datos relacionados con las necesidades sentidas por el colectivo.

Como método de investigación secundario se ha realizado una investigación bibliográfica en diversas revistas científicas y artículos, de los distintos escritores, para conocer a través de sus diversos análisis y perspectivas, las distintas estrategias y medios de comunicación de las que hacen uso las familias transnacionales para mantener sus vinculaciones afectivas y emocionales entre ellos, y para disminuir los efectos psicosociales que la adaptación del migrante puede generar en él.

FIGURA 1. Ejercicio del rol en las familias transnacionales

¿Sigue ejerciendo su rol familiar a pesar del distanciamiento físico?

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Un 76% de los participantes, afirman que siguen ejerciendo su rol en el núcleo familiar, a pesar del distanciamiento físico, pues han creado nuevas formas y estrategias de comunicación, que les posibilita, seguir

interviniendo en las decisiones familiares. Por otro lado, el 24%, no sigue ejerciendo debido a la distancia, y a la escasa comunicación.

FIGURA 2. Importancia del vínculo afectivo en familias transnacionales

¿Mantiene un vínculo fuerte con su familia residente en Colombia?

50 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que, a pesar de la distancia y de que las relaciones se debiliten, siempre queda el afecto entre ellos; o por el contrario, que la familia ante esta situación, decida afrontar las dificultades, y se esfuerce por cuidar sus relaciones, y mantengan una vinculación afectiva fuerte, a pesar de la distancia. Por ello en los resultados se obtiene que un 72%, en la respuesta, "sí, nos esforzamos mucho por mantener el contacto, y sabemos todo lo que ocurre en nuestro día a día"; y un 26%, en la contestación, "no, el tiempo y la distancia ha debilitado mucho nuestra relación, pero los sigo queriendo".

FIGURA 3. Redes sociales y familias transnacionales colombianas

¿Gracias a las redes sociales es más fácil mantener sus relaciones con sus familiares residentes en Colombia?

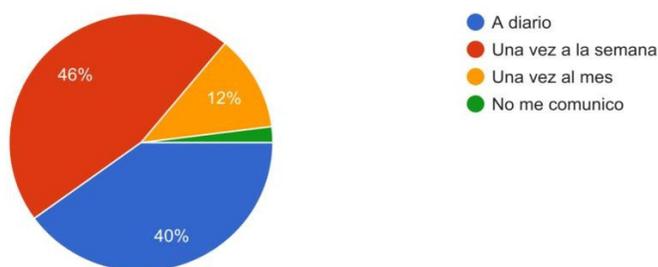
49 respuestas



Un 6%, negaba que sus relaciones familiares fueran sólidas gracias a las redes sociales, y sólo un 4%, comparte que para ellos no es posible mantener una relación fuerte con sus familiares, pues para ellos es necesario mantener un contacto físico.

FIGURA 4. Frecuencia en la comunicación en las familias transnacionales colombianas

¿Con que frecuencia se comunica usted con su familia residente en Colombia?
50 respuestas

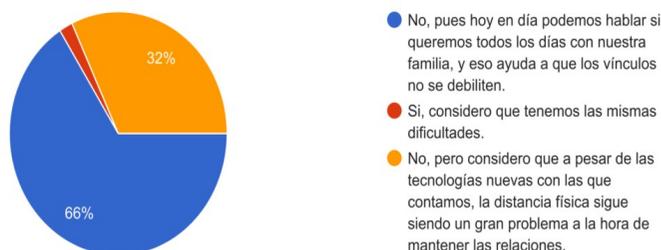


Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que el 40% de la comunicación familiar es diaria. Con datos muy similar a la comunicación familiar una vez a la semana, con el 46%. Sólo un 2%, afirmó no comunicarse con su familia, y un 10%, se comunica una vez al mes. Lo cual indica que las familias transnacionales generan estrategias de comunicación, y hacen uso de los medios tecnológicos, para dicho fin.

FIGURA 5. Diferencias en las dificultades presentadas en la población migrante colombiana

¿Las personas que migraron hace 15 años o más, presentaron las mismas dificultades, que los que migran en la actualidad, para poder contactar con sus seres queridos y mantener las relaciones?
50 respuestas



Como se puede observar con un 66% y un 32%, ambos están de acuerdo en las diferencias entre la migración actual y la que se ha ido dando a lo largo del pasado. Puntualizando que, las TICs las familias pueden mantener contacto continuo, lo que ayuda a conservar los vínculos afectivos.

Importante destacar el dato obtenido a través de la encuesta y es que, los informantes claves han considerado que, sigue presente la problemática del distanciamiento físico, a la otra de mantener sus relaciones familiares sólidas..

4. DISCUSIÓN

OBJETIVO 1

Examinar la situación laboral, la edad y sexo del colectivo migrante, para poder determinar si son elementos significativos a la hora de presentar dificultades en el acceso y uso de las TIC's para el mantenimiento de sus relaciones familiares transnacionales. Con la investigación pudimos apreciar, que la edad, en este colectivo, no era un determinante, para que afectará a la usabilidad de las tecnologías de la información y de la comunicación, puesto que aproximadamente el 28% de los encuestados eran mayores de 45 años, un 70% eran mujeres, y un 30% hombres; y sólo un 66% tenía empleo; y el 100% de los encuestados afirman que tienen acceso al internet, y hacen uso de él a través de teléfonos móviles, ordenadores, etc..

OBJETIVO2

Analizar si las tecnologías de la información y de la comunicación son elementos facilitadores del mantenimiento de las relaciones transnacionales familiares. Por otro lado, con la cuestión, ¿gracias a las redes sociales es más fácil mantener sus relaciones con sus familiares residentes en Colombia?, obtuvimos, con un 88% en las respuestas, que efectivamente, las redes sociales permiten a este colectivo, sentirse arropado por sus familiares a pesar del distanciamiento. Además, en el interrogante, ¿cómo le ha afectado la evolución de las tecnologías, en su comunicación con sus familiares residentes en Colombia?, con un 84%, se afirmaba que las TIC's han mejorado sus comunicaciones intrafamiliares transnacionales.

OBJETIVO 3

Comprobar las ventajas y obstáculos que presentan las familias transnacionales con el uso de las TIC 's. En este sentido, podemos destacar como ventajas en el uso de las TIC 's por parte de este colectivo, las facilidades que generan en las comunicaciones, explicadas en párrafo anterior. Y como obstáculos, tenemos las diferencias horarias, con un 68%, en la elección de variable, "si, muchas veces cuando yo estoy desocupado/a, mi familia en Colombia Está trabajando o estudiando", y el acceso a los medios tecnológicos cómo el internet en la vivienda, en su llegada al país. Con un 48%, en la selección de esta respuesta.

Por lo que podemos afirmar que los obstáculos relacionados con el uso de las tecnologías, que presenta la población colombiana en España, están relacionados, con las estrategias de reorganización familiar, y las dificultades en el acceso al internet.

OBJETIVO 4

Comprobar si el colectivo presenta necesidades de formación o accesibilidad a las tecnologías. En relación con este objetivo, se obtuvo, con un 82%, que el colectivo, presenta bastante dificultad a la hora de acceder a ciertos medios y tecnologías, cómo el internet en la vivienda o en el dispositivo móvil. Afirmando que hubiera sido de gran ayuda que se les facilitará acceso a estas, debido a su inicial situación irregular en el país, que les impedía en ocasiones a contratar el servicio por falta de documentación.

OBJETIVO 5

Analizar si con el uso de las TIC's los migrantes se ven menos afectados, en su llegada al país de acogida, por los efectos psicológicos que supone el distanciamiento de su familia. Por último, podemos afirmar que las TIC's han desarrollado nuevas modalidades de comunicación, que han disminuido los efectos psicosociales, que la migración puede generar en el sujeto, pues, un 76% de los encuestados afirma que las tecnologías de la información y de la comunicación, les reducía el sentimiento de

soledad y nostalgia, pues les permitía mantener un contacto continuo con sus familiares.

5. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido comprender cómo las relaciones intrafamiliares se relacionan con la accesibilidad y usabilidad de las TIC's por parte de las familias transnacionales colombianas. Para ello, se ha llevado a cabo esta investigación, en la cual se ha tratado de analizar cómo las diferentes variables sociodemográficas influyen en su disfrute.

Con respecto a la brecha digital, pudimos analizar, que las variables laborales, de sexo, y edad, en el caso de este colectivo, no eran significantes, debido a que, las circunstancias en las que viven, les obliga a conocer el funcionamiento, y hacer uso de las tecnologías, para contactar con sus familiares residentes en Colombia.

Del mismo modo, en relación a la declaración sobre las TIC's, como facilitadoras de la comunicación familiar transnacional, ambos hallazgos apoyan las afirmaciones de Peñaranda Cólera (2010), quien en su investigación afirma que las tecnologías permiten y promueven prácticas que favorecen la participación y la continuidad, de la población migrante, en ambas sociedades.

A pesar de las limitaciones, que expondremos en el siguiente apartado, considero de gran interés, llevar a cabo investigaciones, que analicen cómo afecta emocionalmente, a los migrantes, la separación de su unidad familiar; e indagar en las diferentes formas en las que podemos conseguir que estos sujetos, continúen ejerciendo su papel y rol en ella.

Pero para ello es necesario, conocer las problemáticas, que surgen en el proceso de reorganización del funcionamiento familiar, y cuáles son los medios de los que hacen uso frecuentemente para conseguir consolidar estrategias y normas familiares.

6. REFERENCIAS

- Cobo Romani, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. Zer: Revista de estudios de comunicación. Komunikazio ikasketen aldizkaria, 14(27).
- Constitución Política Colombiana (1991): Consultado en: <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/COLOMBIA-Constitucion.pdf> (fecha de consulta: 10 de marzo de 2023).
- García Osorio, A. C. (2018). Mantenimiento y transformación de la familia en la distancia: una aproximación a los recursos y estrategias de afrontamiento de las familias transnacionales con hijos adolescentes del Quindío. Universidad Externado de Colombia.
- Gonzales Rincón, L. A., & Restrepo Pineda, J. E. (2010). Prácticas de continuidad de los vínculos parentales en las familias transnacionales colombianas en España (comunidad valenciana, España-eje cafetero, Colombia. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 2, 79-97.
- González Torralbo, H. (2016). Las familias transnacionales ¿una tautología? Más allá de la dicotomía “distancia/proximidad geográfica”. Polis. Revista Latinoamericana, (43).
- Hernández Cordero, A. L. (2020). Abrazar con palabras y besar con la voz”: Una experiencia etnográfica del significado de ser madre migrante y la materialización de sus afectos a pesar de la distancia. Etnografías Contemporáneas, 6(10).
- Instituto Nacional de Estadística. Consultado en: www.ine.es (fecha de consulta: 04 de marzo de 2023).
- Lila, M., Musitu, G., & Buelga, S. (2000). Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores. Revista Latinoamericana de Psicología, 32(2), 301-319.
- Morad Haydar, M. del P., Bonilla Vélez, G. E., & Rodríguez López, M. (2011). Vida familiar, vínculos parentales y migración transnacional colombiana: cambios y permanencias. Confluente: Rivista di Studi Iberoamericani, 3(1), 62.
- Pedreño Cánovas, A. & Torres Pérez, F. (2008). Flujos migratorios y cambio social en la Región de Murcia. Revista Política y sociedad, 45(1), 147-166.
- Peñaranda Cólera, M. C. (2010). Te escuchas aquí al lado. Usos de las tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. Athenea digital, Pp. 239-248.

- Peñaranda Cólera, M. C. (2011). Migrando en tiempos de globalización: usos de tecnologías de la información y la comunicación en contextos migratorios transnacionales. Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (pp. 2023-2032). Instituto de Migraciones.
- Ramírez Martínez J. P. (2014). Uso de tecnologías de la información y la comunicación en familias caleñas con migrantes en España. *Revista de Estudios Sociales*, (48), 110-123.
- Rondín García, L. M. (2011). Nuevas formas de familia y perspectivas para la mediación: El tránsito de la familia modelo a los distintos modelos familiares. I Congreso Internacional en Mediación y Conflictología. *Cambios Sociales y Perspectivas de la Mediación para el Siglo XX*, Pp. 79-90
- Santos Pérez, M. L., Valencia Olivero, N. Y., & Celis Ospina, J. C. (2011). *Mujeres ausentes y cabezas de familia: realidades sociales y económicas de las familias transnacionales constituidas entre Colombia y España*. Fundación Carolina.

ESTUDIO SOBRE LAS PERCEPCIONES Y LA APLICACIÓN EDUCATIVA DE CHAT GPT EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE GALICIA

PAULA RODRÍGUEZ-RIVERA
Universidad de Vigo

RUBÉN CAMACHO-SÁNCHEZ
Universidad de Lleida

JOSÉ MIGUEL RODRÍGUEZ FERRER
Universidad de Jaén

ANA MANZANO LEÓN
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

ChatGPT, o Chat Generative Pre-trained Transformer, es un modelo de inteligencia artificial y procesamiento del lenguaje natural (PLN) de 175.000 millones de parámetros que utiliza algoritmos de aprendizaje entrenados en grandes cantidades de datos para generar respuestas de tipo humano a las preguntas de los usuarios (Scott, 2020). Desde su lanzamiento ha cosechado un gran éxito, siendo capaz de generar respuestas automáticas y peticiones complejas como la elaboración de resúmenes, poemas, textos de programación informática y complejos problemas matemáticos (Mhlanga, 2023).

El uso de ChatGPT se ha extendido a muchos campos, incluyendo la investigación médica o la traducción automática entre otros. Sin embargo, a pesar de su éxito, la utilización de ChatGPT en el ámbito educativo ha sido objeto de controversias y debates.

Uno de los principales debates en torno al uso de ChatGPT en la educación se centra en si su uso puede ser considerado una forma de hacer trampa en los trabajos y exámenes escolares. Algunos argumentan que

la capacidad del modelo para generar respuestas precisas y detalladas puede dar lugar a que los estudiantes utilicen la herramienta como una forma de evitar el aprendizaje activo y la comprensión profunda de los conceptos. (Brown, 2020; Rudolph, 2023).

Además, también se ha planteado que el uso de ChatGPT en la educación pueda afectar negativamente a la calidad del aprendizaje de los estudiantes, ya que podrían estar más enfocados en obtener las respuestas correctas que en comprender los conceptos en profundidad. Otras investigaciones (Mhlanga, 2023; Rudolph, 2023) también han señalado que la utilización de ChatGPT puede limitar la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes al proporcionarles soluciones predefinidas y estandarizadas.

Otro tema de debate en torno al uso de ChatGPT se refiere a su capacidad para mantener la imparcialidad y evitar el sesgo en la generación de respuestas, especialmente en temas delicados como la política, la religión y la cultura. Dado que el modelo se entrena en grandes cantidades de datos, existe el riesgo de que el sesgo presente en esos datos se refleje en las respuestas generadas por ChatGPT (Cotton et al. 2023).

A lo largo del desarrollo de la tecnología educativa, se han observado numerosos avances tecnológicos que han sido considerados como potencialmente revolucionarios en el sistema educativo (Hernández, 2017). No obstante, en este proceso se ha dado escasa atención a la manera en que los docentes emplean estos recursos y a cómo los estudiantes interactúan con ellos. A pesar de que la tecnología ha transformado muchos aspectos de la vida cotidiana en el siglo XX, el entorno de aprendizaje tradicional en las aulas físicas ha permanecido fundamentalmente inalterado (Torres, 2009).

Los estudiantes continúan valorando altamente las credenciales que poseen las instituciones educativas en cuanto a la forma en que se enseña, así como la investigación y otras formas de actividad educativa. Aunque la tecnología ha sido vista como una panacea, las esperanzas de una innovación radical en la educación a menudo están exageradas debido a que las credenciales continúan siendo altamente valoradas por los estudiantes (Vázquez y Ortiz, 2018).

La utilización de la inteligencia artificial en la educación ha experimentado un creciente interés en los últimos años. De hecho, ChatGPT es un ejemplo de cómo la tecnología puede ser una herramienta útil para los profesores, estudiantes y otros tipos de aprendices. Algunas de las ventajas de la inteligencia artificial en la educación incluyen la personalización del aprendizaje, la adaptabilidad a diferentes estilos de aprendizaje y la eficiencia en la gestión del tiempo.

Sin embargo, la implementación de la inteligencia artificial en la educación debe ser responsable y ética. Es importante considerar las posibles implicaciones sociales y éticas que puedan surgir, como la privacidad personal y el sesgo. Además, es fundamental analizar el papel que la IA puede jugar en la formación del panorama educativo del futuro, lo que implica un enfoque interdisciplinario y matizado (Deveci Topal et al., 2021).

De hecho, investigaciones recientes han destacado la necesidad de utilizar la inteligencia artificial de manera responsable y ética en la educación. Los estudios se han centrado en cuestiones como la privacidad, el sesgo y el potencial de la IA para contribuir a la brecha digital. Por ejemplo, algunos estudios han mostrado cómo la IA puede ser utilizada para identificar a los estudiantes que corren el riesgo de abandonar sus estudios y, por tanto, permitir que los profesores puedan intervenir a tiempo para evitarlo. Sin embargo, otros estudios han destacado cómo la IA puede ser utilizada de manera discriminatoria, como cuando se utiliza para seleccionar a los estudiantes que tienen más probabilidades de tener éxito en una carrera, basándose en ciertos factores sociales o económicos (Cotton et al. 2023; Kuhail et al., 2023).

Por lo tanto, es importante que las instituciones educativas, los profesores y los desarrolladores de tecnología trabajen juntos para garantizar que la inteligencia artificial se utilice de manera responsable y ética en la educación. Esto implica la implementación de prácticas y políticas que protejan la privacidad personal, minimicen el sesgo y permitan que la IA se utilice de manera justa y equitativa. Al mismo tiempo, es necesario seguir investigando para entender mejor el impacto de la IA en la educación y cómo se puede utilizar de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

En este sentido las IA pueden ser utilizadas en diferentes contextos educativos, como la creación de sistemas de tutoría personalizados, la evaluación automatizada de tareas y la generación de contenido educativo. Se destaca la importancia de considerar los posibles efectos negativos de la IA en la educación, como la exclusión de ciertos estudiantes o la creación de sesgos en la evaluación. En esta misma línea, se subraya la importancia de implementar prácticas éticas y responsables en el desarrollo y uso de la IA en la educación. Esto incluye la transparencia en la recopilación y uso de datos, la inclusión de diferentes perspectivas y la consideración de los derechos de privacidad de los estudiantes (Mhlanga, 2023).

Es por ello, que el objetivo de este estudio es analizar la percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de Chat GPT, ya que proporciona información valiosa sobre la eficacia y las limitaciones de su uso en la educación universitaria, además de ayudar a identificar oportunidades de mejora en el diseño y la implementación de ChatGPT y contribuir a la mejora continua del sistema de enseñanza y aprendizaje.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este estudio fue diseñada para analizar de manera detallada y relevante las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del uso de Chat GPT como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje. El objetivo principal fue obtener información útil y relevante sobre la experiencia y opinión de los estudiantes en relación con esta herramienta de aprendizaje.

Para llevar a cabo el estudio, se reclutaron 87 estudiantes universitarios de tres carreras diferentes: Educación Social, Ingeniería Informática y Educación Infantil. Los estudiantes seleccionados al azar eran de diferentes géneros, con un 55.1% mujeres (48) y un 44.9% hombres (39), y tenían edades comprendidas entre los 19 y los 27 años, con una edad media de 20.40 (DT=2.434).

Los participantes utilizaron Chat GPT durante un cuatrimestre académico como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje. Durante este periodo, se recogió información sobre su experiencia y opinión a

través de un cuestionario de preguntas abiertas ad hoc, que permitió a los estudiantes compartir sus pensamientos y percepciones sobre la herramienta de manera libre y sin restricciones.

Los resultados de este estudio proporcionaron información útil sobre la percepción de los estudiantes universitarios sobre el uso de Chat GPT como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje. Los participantes informaron que encontraron la herramienta útil para mejorar su comprensión de los temas, aumentar su motivación para el estudio y mejorar su capacidad para resolver problemas.

En general, la metodología utilizada en este estudio fue efectiva para analizar las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el uso de Chat GPT como herramienta de apoyo en su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos proporcionan información valiosa para el desarrollo de futuros estudios y para la mejora de las herramientas de aprendizaje.

El cuestionario fue enviado a los participantes por correo electrónico al final del cuatrimestre académico, con una breve explicación del objetivo del estudio y la importancia de su participación. Se llevó a cabo un análisis exhaustivo de categorías etiquetadas utilizando el software ATLAS.ti para Mac (versión 9, desarrollado por ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH en Berlín, Alemania). Los códigos relacionados se agruparon en subtemas y se agruparon subtemas superpuestos. En caso de desacuerdo, se incluyó la opinión de un tercer investigador para el agrupamiento final de los códigos después del análisis individual.

4. RESULTADOS

Se realizó una categorización en la que se presentan tres categorías clave: 1) Experiencia con ChatGPT, 2) Utilidad y limitaciones de Chat GPT y 3) Comparación con la interacción con el profesorado.

TABLA 1. Categorías y subcategorías con ejemplos de citas

Categoría	Subcategoría	Ejemplo de citas
Experiencia con ChatGPT	Objetivos y descripción de la experiencia Tareas académicas realizadas	"Mi objetivo al utilizar ChatGPT era tener una herramienta de apoyo para generar ideas y argumentos en mis trabajos académicos."
Utilidad y limitaciones de ChatGPT	Opinión sobre la efectividad Situaciones en las que resulta útil y limitaciones de ChatGPT	"Sin embargo, ChatGPT tiene sus limitaciones, especialmente en la comprensión de contextos específicos o en la generación de contenido totalmente original."
Complementariedad de ChatGPT con la interacción con el profesorado	Comparación con la interacción con profesores y tutores Comprensión de conceptos académicos	"En mi experiencia, la interacción con el profesorado es esencial para comprender completamente los conceptos académicos y recibir una retroalimentación personalizada."

Fuente: elaboración propia

4.1. EXPERIENCIA CON CHATGPT

Continuando con la primera pregunta de investigación, se encontró que el uso de ChatGPT también permitió a los estudiantes trabajar en equipo de manera más efectiva. Al generar ideas y estructurar sus pensamientos, los estudiantes pudieron colaborar de manera más coordinada y eficiente en la elaboración de sus proyectos.

Otro aspecto destacado por el alumnado fue la facilidad de uso de ChatGPT. Los estudiantes mencionaron que la plataforma era intuitiva y fácil de manejar, lo que permitió que se sintieran más cómodos y seguros al utilizarla. Además, también destacaron la rapidez con la que se obtenían las respuestas de ChatGPT, lo que les permitió ahorrar tiempo en la realización de sus tareas.

Sin embargo, también se observaron ciertas limitaciones en el uso de ChatGPT. Como se mencionó anteriormente, la plataforma no puede generar textos completos y complejos, por lo que es importante que los estudiantes aprendan a utilizarla de manera adecuada y no dependan exclusivamente de ella. Asimismo, se destacó la necesidad de que los estudiantes tengan un conocimiento sólido del tema que están trabajando,

ya que ChatGPT no puede sustituir la comprensión profunda y el conocimiento de los conceptos necesarios para elaborar un proyecto o tarea de manera efectiva.

4.2. UTILIDAD Y LIMITACIONES DE CHATGPT

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, el alumnado afirmó que, aunque el uso de ChatGPT fue muy beneficioso para generar textos (incompletos) o ideas y argumentos para trabajar con ellas posteriormente, aún posee muchas limitaciones. Entre las principales limitaciones se encuentran las dificultades para controlar el contenido generado por la herramienta, lo que a veces llevó a resultados inapropiados o incluso ofensivos.

Además, los estudiantes también informaron que ChatGPT a veces tenía dificultades para entender las preguntas o tareas, lo que resultaba en respuestas inexactas o irrelevantes. También se observó que la herramienta tenía dificultades para generar contenido coherente y cohesivo, especialmente en tareas más complejas.

Otra limitación destacada por los estudiantes fue la necesidad de una buena habilidad para formular preguntas y solicitudes para obtener el contenido deseado. Esto a menudo requería habilidades avanzadas de lenguaje natural y experiencia en el uso de la herramienta.

En el ámbito educativo, es fundamental comprender el entorno en el que se desenvuelve el alumno para ofrecer una orientación adecuada y relevante (Mahoney et al., 2021). Este contexto incluye factores como la cultura, los antecedentes y las experiencias previas del estudiante (Mahoney et al., 2021). Al conocer estas variables, los educadores pueden adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades específicas de cada alumno, proporcionándoles las herramientas y el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial.

Aunque las tecnologías de procesamiento de lenguaje natural, como ChatGPT, pueden ser útiles en ciertos aspectos de la educación, es importante destacar que no pueden reemplazar completamente la interacción humana en el proceso de aprendizaje. Debido a que ChatGPT es una máquina, no puede comprender o valorar la complejidad de las

experiencias y antecedentes de los estudiantes de la misma manera que un educador humano. Por lo tanto, la tecnología no puede ofrecer la misma calidad de enseñanza personalizada y adaptada a cada alumno.

Además, es importante señalar que ChatGPT no puede proporcionar formación práctica ni experiencial, que para muchos niños es la forma más efectiva de aprendizaje (LeBaron et al., 2019; Jacobs, 2020). El aprendizaje práctico, como los proyectos prácticos, los experimentos de laboratorio y las excursiones, puede proporcionar a los estudiantes experiencias significativas que les ayuden a consolidar su comprensión de los conceptos y habilidades adquiridos en el aula.

En este sentido, los educadores tienen un papel fundamental en la educación de los estudiantes, no solo en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de oportunidades prácticas y experiencias significativas que ayuden a los estudiantes a aprender de manera efectiva. Los educadores pueden trabajar en colaboración con las tecnologías de procesamiento de lenguaje natural para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, utilizando las herramientas y recursos disponibles para proporcionar la mejor educación posible.

4.3. COMPLEMENTARIEDAD DE CHATGPT CON LA INTERACCIÓN CON EL PROFESORADO

En la tercera pregunta de investigación, se encontró que el 43.5% de los estudiantes encuestados indicó que el profesorado estaba preocupado por la irrupción de ChatGPT en la educación. Sin embargo, también afirmaron que entendían que este sistema no reemplazaría al docente universitario, sino que lo complementaría. En particular, ChatGPT podría ser una herramienta valiosa para trabajar desde casa o como un refuerzo a los contenidos trabajados en el aula.

A pesar de las oportunidades que ChatGPT puede ofrecer en los entornos educativos, es importante tener en cuenta que no puede reemplazar la conexión humana que existe entre un profesor y un alumno, que es uno de los componentes más esenciales del proceso educativo. El profesorado puede crear conexiones significativas con sus alumnos y llegar a comprender sus necesidades particulares, así como sus fortalezas y

debilidades. Por otro lado, ChatGPT es solo una máquina incapaz de desarrollar conexiones interpersonales significativas.

La relación que existe entre un profesor y sus alumnos es uno de los componentes más esenciales del proceso educativo, ya que pueden crear conexiones con sus alumnos y llegar a comprender las necesidades particulares del estudiante, así como sus puntos fuertes y débiles (Attard y Holmes 2020). Por otro lado, ChatGPT es sólo una máquina incapaz de desarrollar conexiones significativas con sus usuarios (los alumnos). El objetivo de la educación no debería limitarse a la difusión de información, sino que también debería incluir el cultivo de vínculos y relaciones interpersonales. Corresponde en gran medida a los profesores crear una atmósfera en el aula que sea alentadora y acogedora para los estudiantes de todos los orígenes. Al tratarse de un modelo lingüístico de inteligencia artificial, ChatGPT no posee la inteligencia emocional, la empatía ni las habilidades interpersonales de los profesores humanos. Por eso, a ChatGPT le resulta difícil comprender las necesidades específicas de cada alumno, ofrecer ayuda individualizada y crear un entorno de aprendizaje positivo y atractivo. La creatividad y el pensamiento analítico no son los puntos fuertes de ChatGPT. Los profesores reciben formación para desarrollar sus capacidades de pensamiento creativo y crítico, lo que les permite ofrecer ayuda y orientación individualizadas a los alumnos de sus aulas. Por otro lado, ChatGPT está limitado por la programación y los algoritmos que utiliza y, en consecuencia, es incapaz de pensar de forma creativa o crítica del mismo modo que un profesor, ya que el campo de la educación siempre está cambiando y desarrollándose (Mhlanga 2023).

5. DISCUSIÓN

En los últimos años, la utilización de la inteligencia artificial y la automatización de procesos se ha convertido en una tendencia creciente en muchos aspectos de la vida cotidiana. En particular, los chatbots son una forma de inteligencia artificial que se ha vuelto cada vez más popular en el ámbito educativo, tanto en instituciones académicas como en empresas que ofrecen servicios de formación y capacitación.

Los chatbots educativos pueden ayudar a los estudiantes en una variedad de formas, desde proporcionar respuestas a preguntas frecuentes sobre cursos y programas hasta ofrecer tutorías virtuales en tiempo real. Estos chatbots pueden integrarse en plataformas de aprendizaje en línea, portales web y aplicaciones móviles, lo que los hace fácilmente accesibles para los estudiantes.

Además de ser una herramienta útil para los estudiantes, los chatbots también pueden ser beneficiosos para los profesores y el personal educativo. Los chatbots pueden automatizar tareas administrativas y reducir la carga de trabajo en las áreas de soporte técnico y atención al cliente. Esto permite a los profesores y el personal educativo dedicar más tiempo a tareas de enseñanza y desarrollo de cursos.

En este contexto, el presente estudio se centró en explorar las percepciones y la aplicación educativa de ChatGPT en la universidad. Para ello, se llevó a cabo una categorización que presentó tres categorías clave: 1) Experiencia con ChatGPT, 2) Utilidad y limitaciones de ChatGPT y 3) Comparación con la interacción con el profesorado.

En cuanto a la experiencia con ChatGPT, se encontró que la mayoría de los participantes se sintieron cómodos al interactuar con el sistema y lo percibieron como una herramienta útil para resolver dudas y obtener información rápida. Los participantes también valoraron la capacidad del sistema para comprender el lenguaje natural y ofrecer respuestas coherentes y útiles. En general, se destacó que la interacción con ChatGPT fue una experiencia satisfactoria y que los participantes estuvieron dispuestos a utilizarlo en el futuro.

A pesar de que ChatGPT fue valorado positivamente por la mayoría de los participantes en cuanto a su utilidad en la resolución de preguntas simples y la ampliación del conocimiento, algunos participantes expresaron su preocupación por la falta de interacción humana en el uso del sistema. Aunque el sistema puede proporcionar respuestas útiles y precisas, siempre existe la posibilidad de que la respuesta proporcionada por el sistema no sea siempre completa o exacta. Esta limitación puede ser especialmente problemática para cuestiones complejas que requieren un análisis más profundo.

En cuanto a la utilidad y limitaciones de ChatGPT, se identificó que el sistema es especialmente útil para consultas sencillas y de carácter informativo. Sin embargo, cuando se trataba de consultas más complejas que requerían un análisis más profundo, los participantes señalaron que preferían la interacción con un profesorado humano. En este sentido, se destacó la necesidad de seguir mejorando el sistema para que pueda manejar preguntas más complejas y ofrecer respuestas más precisas. Además, algunos participantes expresaron la necesidad de que ChatGPT pueda manejar preguntas más complejas y ofrecer respuestas más precisas. Si bien el sistema fue valorado por su capacidad para proporcionar información útil, también se reconoció que hay limitaciones en cuanto a la complejidad y el detalle de las respuestas proporcionadas por el sistema.

Finalmente, en lo que respecta a la comparación con la interacción con el profesorado, se encontró que los participantes valoran la interacción humana por la posibilidad de hacer preguntas de seguimiento y obtener una respuesta más completa y personalizada. También se destacó la importancia de la empatía y la comprensión por parte del profesorado en la resolución de problemas y la motivación del estudiante.

Sin embargo, la interacción con el profesorado no siempre es posible o accesible para todos los estudiantes, especialmente aquellos que estudian en línea o que tienen horarios complicados. En estos casos, la interacción con la tecnología puede proporcionar una solución alternativa y útil para complementar o incluso reemplazar la interacción humana.

Además, la tecnología puede ofrecer una experiencia de aprendizaje más personalizada y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. Por ejemplo, los sistemas de aprendizaje automático pueden analizar el rendimiento y los patrones de aprendizaje de los estudiantes y ofrecer recomendaciones personalizadas sobre qué material estudiar a continuación o qué habilidades necesitan mejorar.

En última instancia, la elección entre la interacción con el profesorado y la interacción con la tecnología dependerá de las preferencias y circunstancias individuales de cada estudiante. Lo importante es reconocer que ambas opciones tienen ventajas y limitaciones y que pueden ser

complementarias entre sí para ofrecer una experiencia de aprendizaje más rica y satisfactoria.

En definitiva, este estudio destaca la importancia de utilizar ChatGPT como una herramienta complementaria a la interacción con el profesorado en lugar de sustituirla por completo. Si bien ChatGPT puede ser útil para consultas sencillas, se debe seguir mejorando el sistema para que pueda manejar preguntas más complejas y ofrecer respuestas más precisas. Además, la interacción humana sigue siendo esencial para proporcionar una respuesta completa y personalizada y para fomentar la motivación y el compromiso del estudiante. Los resultados de este estudio pueden ser útiles para diseñar estrategias pedagógicas innovadoras y mejorar la experiencia educativa en la universidad.

8. REFERENCIAS

- Attard, C., & Holmes, K. (2022). An exploration of teacher and student perceptions of blended learning in four secondary mathematics classrooms. *Mathematics Education Research Journal*, 34, 719-740. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00359-2>
- Brown, T., Mann, B., Ryder, N., Subbiah, M., Kaplan, J. D., Dhariwal, P., ... Amodei, D. (2020). Language models are few-shot learners. En H. Larochelle, M. Ranzato, R. Hadsell, M. F. Balcan, & H. Lin (Eds.), *Advances in neural information processing systems 33 (NeurIPS 2020)* (pp. 1877-1901). Curran Associates, Inc. ISBN: 978-1713829546.
- Cotton DR, Cotton PA, Shipway JR. Chatting and cheating: ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *EdArXiv*. 2023. <https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h>
- Deveci Topal, A., Dilek Eren, C., & Kolburan Geçer, A. (2021). Chatbot application in a 5th grade science course. *Education and Information Technologies*, 26, 6241-6265. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10627-8>
- Hernandez, R.M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325 - 347 <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Jacobs, A. C. (2020). The benefits of experiential learning during a service-learning engagement in child psychiatric nursing education. *African Journal of Health Professions Education*, 12(2), 81-85.

- Kuhail, M. A., Alturki, N., Alramlawi, S., Alshabibi, Y., & Alhindi, R. (2023). Interacting with educational chatbots: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28, 973-1018. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11177-3>
- LeBaron, A. B., Runyan, S. D., Jorgensen, B. L., Marks, L. D., Li, X., & Hill, E. J. (2019). La práctica hace al maestro: El aprendizaje experiencial como método de socialización financiera. *Journal of Family Issues*, 40(4), 435-463.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., ... & Yoder, N. (2021). Aprendizaje social y emocional sistémico: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128.
- Mhlanga, D. (2023, February 11). Open AI in Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning. SSRN. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4354422>
- Mogali, S.R. (2021). Initial impressions of ChatGPT for anatomy education. *Anatomical Sciences Education*, 14(1), 1-4. <https://doi.org/10.1002/ase.2261>
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
- Scott, K. (2020, September 22). Microsoft teams up with OpenAI to exclusively license GPT-3 language model. Recuperado de <https://bit.ly/3JfVDxx>
- Torres Salas, M. I. (2010). La enseñanza tradicional de las ciencias versus las nuevas tendencias educativas. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 131-142. <https://bit.ly/2Dbw65A>
- Vázquez Parra, J. C., & Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144
- Yang, M. (2023, January 19). New York City schools ban AI chatbot that writes essays and answers prompts. *The Guardian*. Retrieved from <https://bit.ly/3ygrUHW>

EL ÁMBITO COGNITIVO DE
LAS OPERACIONES MILITARES.
LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
COMO HERRAMIENTA TECNOLÓGICA PARA
LA COMPRENSIÓN DE LOS CONFLICTOS ARMADOS

JACOBO HUERTA VEGA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde el final de la Guerra Fría el contexto de seguridad mundial ha experimentado una notable evolución, transformando la agenda de la comunidad internacional e imponiendo un nuevo abanico de retos para su gestión. Tras una primera parte de la década de los noventa del pasado siglo en la que la tendencia a la baja de las crisis armadas en el entorno multinacional parecía verdaderamente anunciar la muerte de la historia, profetizada por Fukuyama (2006), hemos asistido durante los siguientes años a un crecimiento continuo y sostenido de una conflictividad global que ya no responde a los paradigmas clásicos del enfrentamiento entre Estados, que ha orientado la investigación en este campo desde Clausewitz (2010).

En este sentido, no es en ningún caso menor la atención que reciben por parte de la comunidad investigadora los conflictos armados y las emergencias complejas que asolan el Planeta, si bien esa corriente principal de investigación adolece de un sesgo fundamental, derivado de la concepción fenomenológica de su objeto de estudio, que no es otro que la guerra, sin necesidad de sinónimos o eufemismos. Estas concepciones tienden a considerar dicho objeto de estudio desde una aproximación que podemos definir como geopolítica y que aborda el estudio del problema con una perspectiva aglutinadora que considera a las entidades

nacionales o incluso supranacionales, es decir los Estados, regiones y asociaciones entre estados, como la unidad de análisis. Se definen así dinámicas de poder e influencia entre estos actores y, en base a sus intereses aglomerados como naciones, se tratan de explicar y predecir los acontecimientos futuros en el tablero multinacional.

Aun admitiendo la pertinencia y necesidad de ese nivel de análisis, parece esencial complementarlo con un enfoque micro que, partiendo del reconocimiento del hecho, a veces obviado, de que la guerra es un fenómeno humano, acometa su estudio con las metodologías propias de las Ciencias sociales y Humanas y sitúe el foco en los procesos sociales, políticos y psicológicos de los grupos humanos presentes en el conflicto.

Las fuerzas armadas modernas no son ajenas a esta realidad y actualmente se están desarrollando, tanto en los entornos nacionales propios como en los aliados (ONU, OTAN y UE), nuevos conceptos operativos que enfatizan la necesidad de mejorar las capacidades de comprensión del fenómeno humano para la gestión de las operaciones (operaciones de cualquier tipo, no solo operaciones preventivas, disuasorias o de paz sino también en confrontaciones de alta intensidad). Entre estos conceptos destacan la definición de un nuevo espacio o dimensión de las operaciones, el reciente concepto de ámbito cognitivo, o la atención aumentada hacia la llamada comunicación estratégica (Brazzoli, 2020).

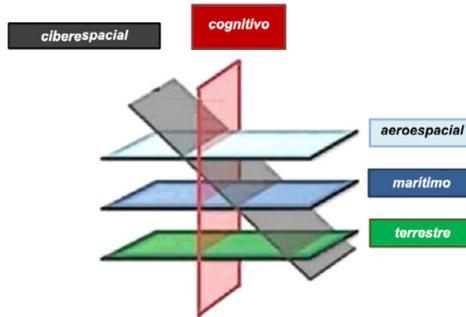
1.1. EL ÁMBITO COGNITIVO DE LAS OPERACIONES MILITARES

El espacio de las operaciones militares es el medio, físico y no físico en el que tiene lugar el conflicto (Organización del Tratado Atlántico Norte [OTAN], 2021) Este espacio se divide en dimensiones que poseen características propias diferenciadas y que condicionan las capacidades, aptitudes y procedimientos, es decir, los medios y modos de actuación. Tradicionalmente las operaciones militares han considerado el espacio físico del conflicto (Gamboa, 2019), dividiéndolo en los tres ámbitos tangibles del mismo: terrestre, marítimo o naval y aeroespacial. Los nuevos desarrollos doctrinales, empujados por la rápida evolución de los conflictos, así como de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han incorporado los ámbitos ciberespacial y cognitivo, de carácter intangible o no físico, pero de singular importancia al ser los

efectos que se producen en ellos transversales al resto de ámbitos, físicos, así, según la Doctrina Militar Conjunta Española:

El ámbito cognitivo es un ámbito intangible inherente al ser humano, considerado de forma individual, socializada u organizada, y es consustancial a su capacidad de juicio y de toma de decisiones. Este ámbito alcanza a las voluntades de todas las personas afectadas por el conflicto y a los sistemas de inteligencia artificial, por lo que impregna al resto de ámbitos. Su principal limitación es que para operar en él se manejan aspectos intangibles y de difícil evaluación, como los valores, las percepciones, la conciencia, las actitudes y los prejuicios. Se entiende por percepción la interpretación subjetiva, elaboración personal o representación mental, fruto de la interiorización de la información y los estímulos recibidos del entorno. Este ámbito permite a las Fuerzas Armadas alcanzar objetivos que quedan fuera del alcance de otros, mediante el empleo de técnicas de comunicación, la ciencia psicológica y otras ciencias sociales. (Ministerio de Defensa, Publicación Doctrinal Conjunta 01. Doctrina para el empleo de las Fuerzas Armadas, 2018).

FIGURA 1. Los ámbitos de la operación



Fuente PDC 01. Doctrina para el empleo de las Fuerzas Armadas.

1.2. ESTRATEGIAS DE ACTUACIÓN EN EL ÁMBITO COGNITIVO

Una vez identificado este nuevo espacio de las operaciones militares, se hace necesario identificar los medios adecuados para intervenir en el mismo. En este sentido, la propia definición de ámbito cognitivo apunta hacia las ciencias sociales, de la comunicación y la psicología como las herramientas fundamentales para el trabajo en esta dimensión no física del conflicto, si bien la aportación concreta de estas disciplinas está

todavía por concretar, siendo este quizá el mayor de los retos que las estructuras militares afrontan para adaptarse a la nueva fenomenología de la guerra que nace con el Siglo XXI.

Ahondando en la cuestión podemos identificar que el problema presenta dos retos relacionados pero independientes. En primer lugar, operar en el ámbito cognitivo requiere comprenderlo, es decir, crear procesos de investigación que, empleando las metodologías propias de las disciplinas sociales y humanas ya mencionadas, definan procedimientos sistemáticos para analizar, estudiar, predecir y, como se ha indicado ya, en último término comprender. Así, aplicando la vieja máxima del padre de la Sociología, August Comte, (1842, como se citó en Paredes & Castellanos, 2010) “Savoir pour prévoir, afin de pouvoir” [Saber para prever, con el fin de poder], se deben definir métodos que, a partir un entendimiento profundo del fenómeno humano inmerso en el conflicto, nos lleven a propuestas de intervención que posibiliten efectos en la dimensión cognitiva favorables a las operaciones.

En segundo lugar, una vez articulados los procesos de investigación del fenómeno humano, señalados en el párrafo anterior, es necesario proponer estrategias y modos de intervención, esto es, capacidades que permitan producir esos efectos moduladores sobre el ámbito cognitivo. La experiencia de las ciencias sociales nos indica que, si bien este tipo de actuaciones tienden a tener mayor visibilidad, el criterio de éxito para desarrollar intervenciones sociales efectivas es una adecuada y profunda comprensión del problema. Los ejércitos no son ajenos a este sesgo y así, durante las últimas décadas se han venido construyendo en su seno capacidades concretas para crear esos efectos de influencia sobre el medio social, tales como las Operaciones Psicológicas, la Cooperación Cívico-Militar o la relación con los medios de comunicación social (OTAN, 2015, 2021), aunque, por otro lado, no se han desarrollado adecuadamente los procedimientos para un análisis sólido y científico de esos fenómenos sobre los que se quiere intervenir.

A lo largo de este capítulo se presentará una intervención a través de la que, poniendo en práctica procedimientos de investigación social de carácter eminentemente cualitativo, se desarrolló una investigación de los fenómenos sociales y psicológicos, esto es, sobre el ámbito cognitivo,

en un entorno operativo concreto, la Misión de Entrenamiento que la Unión Europea mantiene en la República de Mali desde 2013 *EUTM MALI*. Lo que se mostrará aquí es la propia experiencia, los retos y dificultades en la ejecución, así como las conclusiones sobre la potencial utilidad de estas actividades como estrategia para la comprensión de la dimensión humana de las operaciones militares. En este sentido, los resultados y conclusiones específicamente referidos al problema de investigación quedarán fuera de la exposición, por ser el objeto de este texto establecer la aplicabilidad de este tipo de procedimientos en el contexto de cualquier operación militar y no tanto presentar los resultados específicos de esta investigación.

2. OBJETIVOS

La finalidad primaria del trabajo que aquí empleamos como ejemplo consistía en identificar las percepciones y actitudes de la población, en particular aquellas que afectan y se relacionan con el desempeño de las misiones del contingente militar desplegado en la zona de operaciones de EUTM en Mali, influyendo por tanto en la consecución de los objetivos de la Misión.

El producto de este estudio, en consecuencia, tenía la función de mejorar la comprensión de los aspectos más relevantes para el planeamiento de futuras operaciones de información en apoyo de las misiones del contingente español desplegado en MALI dentro del marco de la operación de entrenamiento y asesoramiento de la Unión Europea. El trabajo se dirigía a identificar y aislar características psicológicamente relevantes, tales como audiencias objetivo potenciales, percepciones, actitudes, vulnerabilidades y oportunidades. Su objetivo último era servir como base para el posterior desarrollo de documentos de planeamiento referidos al ámbito cognitivo.

La investigación ponía el foco en los aspectos más relacionados con las llamadas Operaciones de Información, presentando los diferentes temas tratados desde estas perspectivas. El producto resultante no puede entenderse como un manual de área extensivo sobre la región, sino por el contrario como un complemento que, enfocando con mayor precisión

algunos aspectos actitudinales y comportamentales de ciertos grupos de población, posibilita una mejor comprensión del factor humano en el marco de la operación.

2.1. PROPÓSITO Y CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

- Sus resultados combinaban los datos obtenidos durante la fase de campo, ejecutada de acuerdo a procedimientos propios de la investigación en ciencias sociales, con otros productos de corte más estandarizado en el marco de las operaciones militares.
- Pretendía tener un carácter más analítico que descriptivo en su naturaleza, estando, por tanto, sujeto a las diversas perspectivas individuales y a la subjetividad de los miembros del equipo de investigadores.
- Debe ser entendido, y sus conclusiones analizadas, en conjunción con otros estudios, documentos y trabajos sobre el área, que complementen el marcado enfoque psicológico de este análisis con otros más orientados a los hechos objetivos.
- No se plantea como una declaración definitiva sobre las características del factor humano en la zona investigada, sino más bien como una aproximación alternativa, enfocada hacia la subjetividad de opinión de aquellos grupos sociales que se identifican como especialmente relevantes para los objetivos militares.

3. METODOLOGÍA

El primer reto metodológico encontrado por el equipo de investigación fue definir con precisión el fenómeno de estudio, por su carácter intangible y de difícil demarcación. Como ya se ha adelantado a lo largo de la introducción, esta es probablemente la característica del ámbito cognitivo que hace especialmente difícil su estudio y comprensión. Incluso habiendo consolidado el avance que supone asumir que los fenómenos de estudio son procesos psicosociales tales como la percepción, actitudes y conductas de los grupos humanos de interés, quedan aún los

desafíos de identificar esos grupos humanos de interés y delimitar con precisión, de entre todo el repertorio de procesos psicosociales, cuales son los que tienen una especial importancia para la operación. En otros términos, no nos interesaba conocer todo lo que sienten, piensan y hacen todos los grupos humanos en el área de operaciones, sino solo aquellos aspectos específicos de determinados segmentos poblacionales con particular impacto en el curso de las operaciones.

Partiendo de esta noción, se estableció que los grupos poblacionales que debían ser objeto de análisis e investigación eran aquellos que habitan en las inmediaciones de las principales instalaciones de la Misión EUTM. La delimitación del área de trabajo de campo obedeció a su importancia para la situación de seguridad de las principales bases de EUTM en Mali en las que se ubicaba el personal del Contingente Español, el Cuartel General de la Operación en la capital del país, Bamako y el Centro de Entrenamiento Militar de Koulikoro, *Koulikoro Training Centre (KTC)*. Así, se precisó con claridad que la investigación desplegada y sus productos derivados no podían ser en ningún caso extrapolados fuera de dicho marco geográfico y poblacional.

Del mismo modo, los conceptos analizados, esto es, las percepciones, actitudes y conductas investigadas, fueron las que se anticipaban como potencialmente vinculadas a los factores críticos para la consecución de los objetivos militares en el área, deduciéndose estos factores de la situación política y de seguridad en el país, los incidentes acaecidos recientemente en la zona o las condiciones de vida de la población general, entre otros aspectos.

Las preguntas de investigación surgen, por tanto, del estudio previo sobre las cuestiones identificadas como más relevantes o relacionadas con las operaciones. Este procedimiento toma como base el proceso de análisis de audiencias objetivo, definido en la doctrina aliada para las operaciones de información (Tatham, 2015), combinado con la metodología clásica de las ciencias sociales para la elaboración de las cuestiones u objetos de estudio e investigación.

De este modo, las preguntas de investigación referidas en el párrafo anterior, que en definitiva son los aspectos acerca de los que se obtuvieron

datos sobre la percepción, actitud y opinión de la población se sintetizan en los siguientes temas:

- Conocimiento y opinión hacia EUTM.
- Conocimiento y opinión hacia otras misiones operando en Mali¹.
- Opinión sobre las Fuerzas de Seguridad Malienses.
- Opinión sobre las autoridades políticas y administrativas de la República de Mali.
- Valoración de la situación de seguridad en el país.
- Valoración de la situación política.

Además de estas materias centrales, se recabaron datos sobre las condiciones de vida en las diferentes localidades visitadas, al objeto de identificar necesidades potencialmente utilizables en futuras actividades de influencia social mediante actividades de cooperación cívico-militar. Este esfuerzo se focalizó en establecer la situación de cada población en lo referente a los siguientes recursos y servicios:

- Acceso a agua potable.
- Educación/escuelas.
- Servicios sanitarios.
- Vías de acceso y comunicación.

A continuación, se exponen las técnicas de trabajo utilizadas por el equipo para recabar la información necesaria, si bien es importante enfatizar que todo el esfuerzo de obtención se orientó dentro del marco descrito.

3.1. DISEÑO METODOLÓGICO

Como se ha adelantado en la introducción, para la ejecución de este estudio se aplicaron procedimientos propios de las ciencias sociales basados en el enfoque de la investigación cualitativa (Jansen, 2010, Kottak, 2013, Maxwell, 2013). El objetivo de la investigación cualitativa es el de proporcionar una metodología que permita comprender el complejo

¹ MINUSMA, BARKHANE, G5 SAHEL

mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven. Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana.

Dentro del marco de la investigación cualitativa, la presente investigación se ha organizado de acuerdo a un esquema de trabajo etnográfico. Los diseños etnográficos buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades abordando el fenómeno de estudio, como se ha señalado ya, desde la perspectiva subjetiva de los propios sujetos investigados (Kottak, 2013).

Si bien el objeto de esta disertación es presentar una experiencia práctica de la aplicación de metodologías propias de la investigación social y antropológica, se considera que profundizar en las características teóricas de la investigación cualitativa queda fuera del ámbito de ambición del presente texto, incluyéndose tan solo esta breve descripción del sistema de trabajo, al objeto de fundamentar la base metodológica del estudio y presentar los que han sido los principales instrumentos o técnicas empleados; la observación participante y la entrevista en profundidad semiestructurada, que a continuación se definen (Maxwell, 2013).

– Observación participante

Investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

Entrevista semiestructurada

- La entrevista mixta o semiestructurada es aquella en la que, como su propio nombre indica, el entrevistador despliega una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas. La barrera idiomática entre el equipo y la

audiencia implicó la necesidad de utilizar intérprete, puesto que la lengua predominante entre la población investigada es el Bamabara. Esta circunstancia debe ser considerada a la hora de interpretar los resultados valorando el papel mediador de la figura del traductor, tanto durante la presentación de las preguntas al entrevistado, como en la transmisión de las respuestas a los investigadores.

Las razones que justificaron la selección de esta aproximación metodológica radican en la complejidad del entorno estudiado, así como la indefinición de las misiones, pues como se ha dicho, se carecía de unas orientaciones iniciales para el análisis. En ausencia de dichas guías, se identificó como más apropiado aproximarse al fenómeno investigado con un enfoque abierto y de carácter exploratorio.

4. RESULTADOS

A través de su actividad, el equipo obtuvo una gran cantidad de datos sobre la percepción y opinión en las áreas investigadas que aportaron un mayor conocimiento del entorno de la información y el factor humano alrededor de las principales instalaciones de la Fuerza Militar desplegada en el marco de la Misión. En este apartado se exponen los principales hallazgos en cuanto a percepción y narrativas predominantes para cada una de las dos zonas de trabajo, si bien se llama de nuevo la atención al lector sobre el objetivo del presente capítulo, que se circunscribe a presentar la aplicación del método de investigación descrito como una potencial solución a los problemas para comprender y operar en el ámbito cognitivo. Por ello, la exposición de resultados se limita a un reducido sumario de los principales hallazgos, con la finalidad de mostrar la pertinencia del empleo de este tipo de metodologías de investigación en entornos operativos militares y no tanto de profundizar en el problema de investigación de la percepción de las audiencias locales sobre la Misión EUTM, esfuerzo que es objeto de otros documentos.

Como se ha indicado en el apartado metodológico, la investigación se desarrolló en dos áreas poblacionales bien diferenciadas, caracterizadas por estar habitadas por segmentos sociológicos con marcadas

diferencias entre ellos; la zona rural de Koulikoro, próxima a las instalaciones principales de la misión, el KTC y los barrios y vecindarios próximos al Cuartel General de la Operación en Bamako, habitados por grupos sociales de acusadas características urbanas. Estas diferencias, no dieron lugar a introducir adaptaciones significativas de las estrategias metodológicas, más allá de consideraciones respecto a los medios y procedimientos de protección del equipo de investigadores de campo, sin embargo, sí aconsejan presentar los resultados de manera diferenciada, pues la idiosincrasia de las dos muestras poblacionales arrojó datos que justificaron suficientemente un análisis independiente de cada una de ellas.

4.1. PRINCIPALES RESULTADOS EN EL ÁREA RURAL DE KOULIKORO

Las localidades visitadas durante las actividades de interacción fueron pueblos malienses tradicionales, la mayoría de reducido tamaño, aunque algunos constituían núcleos poblacionales de relativa importancia en la región. En este tipo de asentamientos la situación económica es por lo general mala, si bien la mayoría de los residentes no aparentan padecer condiciones de pobreza extrema, debido fundamentalmente a las redes de solidaridad que en sociedades de esta naturaleza tienden a construirse. Tratándose de poblaciones rurales, sus habitantes se caracterizan por su cordialidad, amabilidad y hospitalidad hacia los visitantes extranjeros. Por otro lado, a pesar de estar siempre dispuestos a entablar conversación acerca de cualquier tema, no parecían tener una gran comprensión sobre la situación política y de seguridad en el País. En términos generales, se puede constatar que la conciencia situacional de los residentes de estas poblaciones, sus percepciones y preocupaciones están más focalizadas hacia lo local, centrándose en los problemas experimentados en el día a día, constituyendo algunos de estos problemas auténticas amenazas para la supervivencia. Las percepciones y opiniones más salientes, identificadas durante la investigación de campo son las que se presentan a continuación.

- Sentimiento positivo hacia la Fuerza caracterizado por percepciones favorables y actitudes de disposición a la colaboración.

- Vinculación más fuerte y sentimientos más positivos en las localidades frecuentemente visitadas.
- Excelente predisposición de la población a colaborar en aspectos de seguridad.
- Pobre conocimiento sobre la Misión y sus objetivos principales (entrenamiento y asesoramiento).
- Pobre conocimiento acerca de la situación de seguridad degradada en el Norte del País.
- Ausencia de disputas de carácter étnico o religioso en el área geográfica de la investigación.
- Percepción positiva sobre las Fuerzas Armadas Malienses, pero conciencia de sus limitadas capacidades.
- Percepción negativa hacia las Autoridades Oficiales Malienses.
- Pobre Conocimiento de otros esfuerzos internacionales en Mali.
- Narrativa anti-francesa y contra-colonial manifestada en opiniones negativas y actitudes de desconfianza hacia dicha nación.

4.2. PRINCIPALES RESULTADOS EN EL ÁREA URBANA DE BAMAKO

Bamako es una gran urbe llena de actividad con todos los problemas asociados a un centro de población de grandes dimensiones en el tercer mundo (pobreza, caos, insalubridad e higiene deficiente, criminalidad, etc.). A pesar de esto último, el distritito en el que se halla el Cuartel General de la Misión es uno de los mejores en la ciudad, lo que puede apreciarse en diferentes aspectos fácilmente identificables, tales como el estilo de las construcciones, la actividad comercial o la forma de vestir de la mayoría de la gente. La población con la que el equipo interactuó eran principalmente ciudadanos realizando sus actividades diarias, aparentando la mayoría de ellos pertenecer a una clase relativamente acomodada (propietarios de tiendas, trabajadores de la administración,

personal de banca, etc.). Las principales líneas de opinión y actitudes identificadas se detallan a continuación.

- Percepción positiva, pero actitudes más desafiantes y propensas a cuestionar la efectividad de la Misión.
- Al igual que en el ámbito rural, desconocimiento de la Misión y sus objetivos fundamentales.
- Conocimiento de la existencia de diferentes esfuerzos internacionales en Mali, pero sin discriminación de los objetivos y características de cada uno de ellos.
- Profunda preocupación por la situación en el Norte del País y la amenaza para la seguridad de la nación que supone.
- Atribución de la conflictividad inter-étnica en el país a la intervención de potencias extranjeras.
- Fuerte apoyo a las Fuerzas Armadas Malienses, pero críticas a su carencia de recursos.
- Críticas por los pobres resultados del entrenamiento de EUTM a las Fuerzas Malienses, ante el constatado fracaso de sus esfuerzos para estabilizar el norte del País.
- Fuertes Críticas hacia las autoridades oficiales y acusaciones de corrupción.
- Fuerte crítica hacia la intervención francesa en Mali.

Cada uno de los puntos aquí mencionados fue objeto de un profuso análisis cualitativo, conceptualizando la narrativa específica que lo constituía, es decir, el constructo psicosocial que articulaba un modo de percibir, interpretar y en definitiva comprender la realidad, que no se correspondía necesariamente con la verdad objetiva, sino más bien con la apreciación subjetiva de la población investigada al respecto de cuestiones centrales para la comprensión del papel de la Misión Militar de la Unión Europea en Mali y como esta se relaciona con la población local del área de operaciones.

5. DISCUSIÓN

De los resultados expuestos obtenidos de la investigación de campo se extrajeron importantes conclusiones que permitieron ampliar la comprensión del componente humano en el área de operaciones. Entre los principales productos que se obtuvieron tras el análisis de la información generada se encuentran los siguientes elementos:

- Mapeado humano del área de operaciones.

El trabajo de campo permitió obtener un conocimiento de la distribución del fenómeno humano a lo largo del área de operaciones. Así, el estudio de la distribución de las percepciones, actitudes y conductas a través de la zona en la que se producían las actividades militares posibilitó la construcción de un mapa humano que favorecía el entendimiento y predicción de los fenómenos psicosociales relevantes estudiados en relación con la presencia de unidades de la Fuerza y las operaciones en general, facilitando la toma de decisiones en el teatro, al incorporar criterios sobre la interpretación subjetiva de la realidad por parte de la población en relación al criterio geográfico. En otros términos, comprender las diferencias en cuanto a la percepción y actitud de las poblaciones hacia los problemas fundamentales de la Misión en función de su situación física permitía una predicción razonablemente precisa de las potenciales reacciones del elemento civil, aconsejando así cursos de acción determinados en base a un conocimiento basado en procesos de investigación rigurosos.

- Segmentación precisa de los grupos poblacionales

El estudio profundo de la dimensión humana presente en el área de operaciones posibilitó una definición certera de los criterios de segmentación más adecuados para establecer estrategias de influencia ajustadas psicológicamente a las audiencias, con la finalidad de maximizar su eficacia. El propósito de este esfuerzo consistía en agrupar en categorías relativamente homogéneas a la población de estudio atendiendo a las actitudes,

opiniones, así como otros elementos que puedan tener en común respecto al objetivo o mensaje a comunicar. Para este estudio y, en ausencia de una definición clara de dichos objetivos, se tomó como criterio de análisis el posicionamiento y actitud de las audiencias hacia la Misión Europea y otras misiones que operaban en el País, así como sus percepciones y opiniones acerca del conflicto y la situación de seguridad y política en la Zona. Partiendo de estos criterios se obtuvo una clasificación de las audiencias relevantes que distinguía en catorce grupos o segmentos con cualidades psicosociales homogéneas que aconsejaban tácticas de influencia específicamente diseñadas para sus particularidades fenomenológicas.

– Propuesta de líneas de persuasión

La línea de persuasión es un argumento con el que se trata de conectar las características psicológicas esenciales de las audiencias con los objetivos de la operación (Huerta, 2018). En rigor, la línea de persuasión es un producto de una fase posterior del planeamiento, en la que, por un lado, dichos objetivos ya habrían sido definidos y, por otro, los segmentos de la audiencia sobre los que se quiere intervenir también habrían sido ya seleccionados en base al potencial impacto que el cambio de conducta de estos grupos de población tendría en el curso de la operación.

En ausencia de una definición clara de los parámetros de las actividades de comunicación a ejecutar, lo que se planteó en este trabajo debía entenderse como ideas generales, o nociones sobre las que reflexionar durante el diseño conceptual de posibles estrategias de influencia futuras. En este sentido, a medida que los objetivos de comunicación ganan en concreción, también lo hacen las líneas de persuasión, por lo que estas deben considerarse un producto tentativo y en evolución constante.

En cualquier caso, se especificaron un total de once líneas de persuasión, es decir, vías de desarrollo conceptual sobre las que

construir una futura estrategia de influencia social dirigida a posibilitar los objetivos transformadores de la Misión en el País.

6. CONCLUSIONES

La experiencia descrita en este capítulo muestra la utilidad de la aplicación de metodologías y técnicas de investigación sociológica y psicológica para mejorar la comprensión del fenómeno humano de los modernos teatros de operaciones militares. Aquí se han descrito la metodología y la naturaleza de los resultados obtenidos, así como tres posibles explotaciones de los mismos. Dicha explotación no debería limitarse a las tres vías planteadas, siendo el beneficio potencial de este tipo de investigaciones de mucho más amplio espectro.

Como se disertaba al inicio del texto, la guerra es un fenómeno humano, de lo que se deduce que los esfuerzos de comprensión de la naturaleza de los conflictos armados deben poner en el centro del problema el hecho humano y sus manifestaciones, asumiendo las dificultades inherentes al estudio científico de este tipo de fenómenos, dificultades con las que las disciplinas sociales y humanísticas se vienen enfrentando desde su advenimiento como cuerpos nosológicos a lo largo del Siglo XIX. De este último argumento se deduce sin ambigüedad la pertinencia de la aplicación de sus métodos a la gestión de las operaciones militares modernas, aspecto que consideramos demostrado con la experiencia narrada en este trabajo.

7. REFERENCIAS

- Brazzoli, M. S. (2020). Future prospects of information warfare and particularly psychological operations. *South African army vision*, 217-232.
- Fukuyama, F. (2006). *The end of history and the last man*. Simon and Schuster.
- Kottak, Conrad P. (2013). *Cultural anthropology: appreciating human diversity*. New York: McGraw-Hill
- Gamboa, F. J. (2019). El ámbito cognitivo. *bie3: Boletín IEEE*, (14), 797-804.
- Huerta, J. (2018). Una aproximación psicológica a las Operaciones Militares de Información. *Ejército de Tierra Español*, (931), 82-88.

- Jansen, H. (2010). The logic of qualitative survey research and its position in the field of social research methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 11, No. 2).
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach (applied social research methods)* (p. 232). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministerio de Defensa de España. (2018). PDC-01 (A). Doctrina para el empleo de las FAS. <https://publicaciones.defensa.gob.es/>
- Moulaye, Z. (2015). Missed Opportunities for Comprehensive Security Sector Reform in Mali. *West African Experiences*, 79.
- Munoz, A. (2012). US military information operations in Afghanistan: Effectiveness of psychological operations 2001-2010. Rand Corporation.
- North Atlantic Treaty Organization. (2021). AJP 10.1. (A). Allied joint doctrine for information operations. <https://www.nato.int/>
- North Atlantic Treaty Organization. (2015). AJP 3.10.1. (A). Allied joint doctrine for psychological operations. <https://www.nato.int/>
- Paredes, G. A., & Castellanos, C. G. (2010). Principios filosóficos del pensamiento positivista de Auguste Comte. *Academia*, 90.
- Skeppström, E., Hull Wiklund, C., & Jonsson, M. (2015). European Union Training Missions: security sector reform or counter-insurgency by proxy? *European Security*, 24(2), 353-367.
- Tatham, S. (2015). Using Target Audience Analysis to Aid Strategic Level Decisionmaking. Army war college Carlisle Barracks. PA Strategic Studies Institute.
- Tull, D. M. (2017). Mali, the G5 and security sector assistance: Political obstacles to effective cooperation.
- Zuazo, M. L. L. L. (2021). La competición en el contínuum. *bie3: Boletín IEEE*, (22), 516-531.
- Von Clausewitz, C. (2010). *De la guerra*. Madrid: Tecnos.

TAXONOMÍA DE HERRAMIENTAS Y RECURSOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL PARA EDUCACIÓN

JUAN-FRANCISCO ÁLVAREZ-HERRERO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Mientras seguimos debatiendo sobre si es beneficioso o perjudicial la incorporación de los smartphones en las aulas, ha llegado la inteligencia artificial y también ha provocado y sigue provocando miedos y recelos, mientras esta, con un desarrollo extraordinariamente rápido ha llegado ya a las aulas y a un uso habitual entre los estudiantes. Aplicaciones como las de Chat GPT o Dall·e, son ya muy populares entre profesorado y alumnado de muy diversas etapas, desde primaria hasta universidad.

La inteligencia artificial (IA) podemos definirla como la capacidad que tienen las máquinas para desempeñar tareas que habitualmente requieren de la inteligencia humana para realizarse, como el aprendizaje, la toma de decisiones o la resolución de problemas. La IA se fundamenta en la idea de que una máquina puede ser programada para simular el pensamiento humano y realizar tareas complejas de manera autónoma.

Existen diferentes tipos de IA, como la IA débil o estrecha, que se enfoca en tareas específicas y limitadas, como el reconocimiento de imágenes o la traducción automática de idiomas. Por otro lado, la IA fuerte o general, pretende imitar completamente la inteligencia humana y ser capaz de aprender y realizar cualquier tarea que una persona pueda hacer.

En la actualidad, las técnicas de IA incluyen la capacidad de aprender de forma automática, pues esto se basa en algoritmos que permiten a las máquinas aprender de los datos y mejorar con la experiencia, y el procesamiento del lenguaje natural, que se centra en la comprensión y el análisis del lenguaje humano.

La IA se utiliza en una variedad de campos, como la robótica, la medicina, el comercio y la industria, y ello ya vaticina que siga desarrollándose y cambie a corto o medio plazo, la forma en que vivimos y trabajamos en la actualidad y en un futuro. Sin embargo, la IA también plantea importantes preguntas éticas y sociales, como la privacidad de los datos y el impacto en el empleo y la sociedad en general. Todo ello está generando muchos miedos y recelos, y de ahí que no esté exenta de que en algunos se haya optado por prohibir o limitar su uso, hasta valorar las posibles consecuencias que de ella se puedan derivar.

En el ámbito educativo, el uso de la IA no es tan nuevo, pues ya desde hace algo más de dos décadas se viene utilizando (Chen et al., 2022), pero ha sido ahora cuando tras la eclosión y proliferación de multitud de aplicaciones, docentes y administraciones se empiezan a cuestionar su uso de forma generalizada (Moreno, 2019). No obstante, los mismos miedos y recelos que está generando entre la sociedad en general, también los provoca en el mundo educativo. Ya no tan solo en que muchos docentes vean peligrar sus puestos de trabajo y ser sustituidos por máquinas capaces de enseñar y aprender a la vez, sino más concretamente por el uso, mal uso y el abuso que los estudiantes pueden hacer de ella.

Pero a pesar de todas las voces de alarma y las tentativas de prohibir esta tecnología, La IA tiene un gran potencial para transformar la educación de muchas maneras (Holmes et al., 2020). Exponemos aquí tan solo algunos ejemplos:

- Personalización del aprendizaje: La IA puede analizar los datos de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar recomendaciones y retroalimentación personalizada para ayudar a los estudiantes a aprender de manera más efectiva. Esto significa una auténtica revolución en el aprendizaje personalizado, ya que además aligera mucho la carga de trabajo del docente y permite que se disponga de más tiempo para una correcta atención de todos los estudiantes. Además, la IA puede adaptar el ritmo y el estilo de enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante (Martín-Ramallal et al., 2022).

- Tutoría virtual: Los sistemas de tutoría basados en IA pueden proporcionar apoyo individualizado y en tiempo real a los estudiantes, guiándolos a través de problemas y conceptos específicos y ayudándoles a superar obstáculos de aprendizaje. Si bien esta es una de las funcionalidades de la IA en educación más criticada; ya que no va a poder sustituir el lenguaje no verbal, las emociones, los sentimientos, el tono del tutor o docente que atienda al estudiante; supone en muchos casos una gran ventaja, por ejemplo cuando se ha de dar respuesta a siempre las mismas preguntas recurrentes realizadas por el alumnado (Jimenez et al., 2020).
- Evaluación automática: La IA puede automatizar la corrección y evaluación de trabajos y exámenes, ahorrando tiempo y recursos para los educadores y permitiendo una retroalimentación más rápida y precisa para los estudiantes (Sekeroglu et al., 2019). Igualmente, esa liberación de carga de trabajo docente al no tener que realizar evaluaciones o mejor dicho, correcciones, tiene sus ventajas y desventajas, pues una corrección automatizada, proporciona frialdad al proceso de evaluación y dista mucho de una valoración del trabajo del estudiante, que es en sí el objeto de toda evaluación.
- Análisis de datos: La IA puede analizar grandes cantidades de datos educativos para identificar patrones y tendencias, ayudando a los docentes a entender mejor las necesidades y desafíos de sus estudiantes y ajustar sus enfoques de enseñanza en consecuencia. Volvemos otra vez a beneficiarnos de la IA para proporcionar a nuestros estudiantes un aprendizaje mucho más personalizado.
- Educación adaptativa: La IA puede crear programas de estudio personalizados y adaptativos para los estudiantes, basados en su progreso y conocimientos previos (Orsi et al., 2020). Aunque sí sería conveniente que luego fuese un docente quien trasladase y explicase dichos planes o programas de intervención y de esta forma llegar de manera más humana y directa a los

estudiantes. No es lo mismo que una máquina te diga lo que tienes que hacer para aprender más y mejor, que lo haga una persona próxima a ti, sin entrar a discutir que el programa propuesto por la IA será mucho más efectivo que el pudiese proponer el docente.

- Enseñanza virtual: La IA puede proporcionar una experiencia de aprendizaje más inmersiva y atractiva a través de simulaciones y juegos educativos basados en la IA. La IA tiene mucha más facilidad que un docente a la hora de recurrir a aplicaciones y todo tipo de recursos digitales que puedan ofrecer un valor añadido al aprendizaje del alumnado.

Es importante tener en cuenta que la IA, por mucho que se diga, no reemplazará a los docentes, sino que los complementará y ayudará a mejorar la calidad y la efectividad de la educación. Los docentes seguiremos desempeñando un papel clave y primordial en la guía, la motivación y la orientación de nuestro alumnado a lo largo de su proceso de aprendizaje (Sánchez y Lama, 2007). Al igual que los estudiantes serán ellos los que aprendan, los que construirán su aprendizaje, y no serán las máquinas las que lo harán. Eso sí, habrá que formar y educar a los estudiantes en la realización de un buen uso de la IA. Al igual de lo que ocurre con los Smartphones, más que prohibir su uso, con la IA lo que hay que hacer es formar para sacarle el máximo provecho en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son muchas las cuestiones éticas y morales, concernientes al uso de la IA en educación, a debatir y dilucidar (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023), pero todo ello, y dado el ritmo de evolución de la IA, debe hacerse lo más concienzuda y rápidamente posible, por un lado para evitar caer en errores de los que nos pudiésemos arrepentir en un futuro, y por otro lado, para no llegar tarde a esta revolución imparable.

Volviendo a lo que son prácticas de uso de la IA en los procesos de enseñanza-aprendizaje, encontramos multitud de ejemplos, y como decíamos anteriormente, algunos de ellos ya cuenta con un par de décadas de su implementación. Por citar tan solo algunos ejemplos, Leyva et al. (2022) hacen uso de la IA para mejorar el aprendizaje con estudiantes

de Derecho, Joison et al. (2021) con estudiantes de Medicina, Gómez-Diago (2022) revisa experiencias que han utilizado la IA para la mejora del aprendizaje con estudiantes de Periodismo,

En los últimos meses ha habido una proliferación de recursos, herramientas y aplicaciones de IA que pueden ser utilizados en el ámbito educativo. Pensamos que esto se debe en gran parte al creciente interés que la integración de la tecnología y la IA en la educación suscita, y también a la creciente disponibilidad de recursos y herramientas en línea, ya que muchas compañías y empresas del sector han redoblado esfuerzos en sacar adelante este tipo de aplicaciones.

En general, creemos que esta tendencia es muy beneficiosa para la educación, pero siempre y cuando se utilice de manera ética y responsable (Perez y Seidel, 1990). La IA puede y debe ser utilizada para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, permitiendo a los estudiantes personalizar su aprendizaje, recibir una retroalimentación más precisa por parte de sus docentes y obtener una comprensión más profunda de los conceptos. Y todo ello se puede hacer con la ayuda de la IA.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la IA no es una solución mágica para los desafíos de la educación. Los docentes debemos ser críticos al evaluar las herramientas y aplicaciones de inteligencia artificial, y debemos considerar cuidadosamente cómo se integran en la práctica pedagógica. Eso nos permitirá descartar aquellos recursos y aplicaciones que no aporten una mejora del aprendizaje de nuestro alumnado y quedarnos con aquellas otras que sí lo aportan.

También, no hay que perder de vista los posibles impactos sociales y éticos de la utilización de la IA en la educación. Por ejemplo, es posible que la IA pueda sesgar el aprendizaje o reforzar estereotipos si se utiliza de manera inapropiada. Por lo tanto, es primordial que los docentes estén informados y capacitados sobre cómo utilizar la IA de manera responsable y ética en el aula.

Todo ello, como comentábamos está llevando a una proliferación de todo tipo de recursos y herramientas de IA que están a disposición de la comunidad educativa, y que esta muchas veces no llega a controlar ni a poder aprovechar, dado el gran número de aplicaciones existentes, y por

tanto se debería encontrar una solución que permitiese poner un orden y una categorización a todas ellas, y de esta forma facilitar que los docentes y los estudiantes pudiesen saber a qué tipo de herramientas recurrir para cada necesidad que se les presente.

2. OBJETIVOS

El objetivo que persigue esta investigación es:

- realizar una clasificación o taxonomía de las aplicaciones que han surgido en los últimos meses para que, con ello, los docentes puedan conocer e implementar en el aula aquellas que mejor se adecuen a sus propósitos pedagógicos.

Lejos de querer hacer un listado de herramientas, ya que ello correría el riesgo de que en poco tiempo dejase de estar al día, bien por la aparición de nuevas herramientas, bien por la desaparición de otras; lo que se pretende es tipificarlas en función del fin o propósito para el que están hechas.

3. METODOLOGÍA

Para proceder a realizar una clasificación o taxonomía adecuada al mundo educativo, hemos procedido a primero, tratar de conocer todas las clasificaciones ya existentes de herramientas de IA, así como otras clasificaciones existentes de herramientas digitales para educación. Esto se ha hecho procediendo a consultar cuanta información existe al respecto tanto en bases científicas como Google Scholar, Dialnet, We of Science y Scopus; en las propias aplicaciones o herramientas de búsqueda de información en Internet (con IA o sin ella): Google, Bing, Chat Gpt; así como en redes sociales como Twitter, Instagram, Telegram y Facebook.

Posteriormente, tomando los resultados obtenidos de la búsqueda anterior, se procederá a triangular estos, y conformar unas nuevas categorías que den lugar a la clasificación deseada.

4. RESULTADOS

De una primera búsqueda en las bases de datos científicas, se localizaron las siguientes clasificaciones:

En el trabajo de Samoili et al. (2020) para la Unión Europea, habla de una taxonomía basada en dominios y subdominios. Los dominios los distinguen entre aquellos que forman el núcleo y los transversales.

– Los que forman el núcleo de la IA son:

- Razonamiento,
- Planificación,
- Aprendizaje,
- Comunicación y
- Percepción.

– Y los transversales son:

- Integración e Interacción,
- Servicios, y
- Ética y Filosofía.

Rana et al. (2021) desgranar las aplicaciones de IA para educación en esta clasificación:

- Calificadores automatizados
- Facilitador virtual
- Chat del campus
- Aprendizaje adaptativo
- Bot para gráficos
- Contenido inteligente
- Acumulación de datos

Si procedemos a la misma IA y a los buscadores de Internet más utilizados: Google y Bing, encontramos que existen numerosas formas de clasificar la IA. Entre las más comunes, queremos destacar las siguientes:

Según su función:

- IA débil o estrecha: se refiere a sistemas diseñados para llevar a cabo una tarea específica y limitada, como reconocimiento de voz, clasificación de imágenes o traducción automática.
- IA fuerte o general: se refiere a sistemas capaces de llevar a cabo cualquier tarea intelectual que un ser humano pueda realizar, o incluso superar las capacidades humanas en algunos casos.

Según su enfoque:

- IA simbólica: se basa en la manipulación de símbolos y reglas lógicas para procesar información.
- IA conexionista o basada en redes neuronales: se basa en la simulación de la estructura y funcionamiento de las redes neuronales del cerebro humano para procesar información.
- IA evolutiva: se basa en algoritmos inspirados en la evolución biológica para desarrollar sistemas inteligentes.
- IA basada en lógica difusa: se basa en la lógica difusa para representar el conocimiento humano y resolver problemas.

Según su grado de autonomía:

- IA asistida: se refiere a sistemas que trabajan en colaboración con humanos para llevar a cabo tareas complejas.
- IA semiautónoma: se refiere a sistemas capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma en ciertos contextos, pero que aún requieren supervisión humana.
- IA autónoma: se refiere a sistemas capaces de tomar decisiones y actuar de manera autónoma sin intervención humana.

Según el tipo de operaciones que la herramienta realiza:

- sistemas de tutoría inteligente,
- plataformas de aprendizaje adaptativo,
- herramientas de análisis de datos educativos,
- chatbots educativos,

- sistemas de recomendación educativos,
- plataformas de evaluación automatizada y
- realidad aumentada y virtual

Cada una de estas clasificaciones tiene sus propias ventajas y y también sus limitaciones, y es importante tener en cuenta que la IA es un campo en constante evolución y cambio. Sin embargo, estas clasificaciones quedan lejos de otras taxonomías utilizadas para clasificar herramientas y recursos aplicables al mundo educativo (Álvarez-Herrero, 2022).

En este caso, si atendemos a otras taxonomías similares que se aplican para herramientas y recursos educativos, una de las más conocidas es sin duda la taxonomía de Bloom (Churches, 2008). Esta taxonomía, es básicamente una herramienta de planificación de la enseñanza que clasifica los objetivos de aprendizaje en diferentes niveles de complejidad y profundidad. Fue desarrollada por un equipo de educadores liderado por Benjamin Bloom en la década de 1950, y ha sido ampliamente utilizada en la planificación y diseño de currículos y programas educativos. Consta de seis niveles de complejidad y profundidad del aprendizaje, que se organizan en una jerarquía ascendente. Estos niveles son los siguientes:

- Recordar: implica recuperar información previamente aprendida de la memoria.
- Comprender: implica entender el significado de la información y ser capaz de explicarla con tus propias palabras.
- Aplicar: implica utilizar la información para resolver problemas o realizar tareas.
- Analizar: implica descomponer la información en partes más pequeñas y examinar cómo están relacionadas entre sí.
- Evaluar: implica juzgar la calidad o valor de la información o de un proceso basándose en criterios definidos.
- Crear: implica combinar la información y las ideas para producir algo nuevo u original.

La taxonomía de Bloom es por tanto, una herramienta útil para los docentes, ya que les permite diseñar objetivos de aprendizaje claros y medibles, y planificar actividades de enseñanza y evaluación que aborden los diferentes niveles de la jerarquía de Bloom. También puede ser útil para los estudiantes, ya que les proporciona una guía clara sobre lo que se espera que aprendan y cómo se evaluará su aprendizaje. Y si la derivamos en cuanto a herramientas y recursos se refiere, hablamos de herramientas que permiten:

- Recordar
- Comprender
- Aplicar
- Analizar
- Evaluar
- Crear

5. DISCUSIÓN

Atendiendo a esta última clasificación, y tras recoger de lo expuesto en otras clasificaciones, así como de otras presentes en las diferentes redes sociales consultadas, consideremos finalmente nuestra propia taxonomía, centrada en la utilidad que pueda representar para el docente de cualquier etapa educativa a la hora de utilizar las herramientas y recursos de la IA que necesite o que mejor le convengan para mejorar en el aprendizaje de su alumnado.

Esta taxonomía quedaría estructurada de la siguiente manera:

Según el tipo de producto que se obtiene:

- producto oral o textual,
- producto audiovisual,
- producto de programación y robótica, y
- otros tipos de productos.

En cada una de estas categorías encontramos a su vez diferentes subtipos de herramientas. Una clasificación más extensa, obedecería a estos apartados y subapartados:

Producto oral o textual:

- Chatbots educativos: son programas de IA diseñados para interactuar con los estudiantes en lenguaje natural y responder a sus preguntas. Pueden crear textos, resumir textos, extraer las palabras clave de un texto, etc. Algunos ejemplos son: Chat OpenAI, IBM Watson Assistant, Mitsuku, ChatSonic, Rytr.me, Jasper.AI, Youchat, Perplexity, Articoolo, Text gen.IO, Cogram, DeepI, Otter.AI, Frase.io, Notion, Type.ai, Grammarly, Goodnotes, y TARS.
- Asistentes de voz: son programas de IA que pueden responder preguntas y proporcionar información de manera oral. Algunos ejemplos son Amazon Alexa, Google Assistant y Apple Siri.
- Traductores de idiomas: son programas de IA que pueden traducir texto o voz de un idioma a otro. Algunos ejemplos son Google Translate, DeepL y Microsoft Translator.

Producto audiovisual:

- Reconocimiento de voz y video: son programas de IA que pueden analizar el contenido de un video o de una grabación de voz. También hay algunos que facilitan la transcripción de audios y videos. Algunos ejemplos son IBM Watson Media, Vidado, Riverside, y VoiceBase.
- Sistemas de recomendación de contenido: son programas de IA que pueden recomendar contenido educativo personalizado en función de las preferencias y el historial de aprendizaje del estudiante. Algunos ejemplos son Coursera, EdX y Khan Academy.
- Creación y edición de imágenes: programas que a partir de una descripción textual son capaces de generar una imagen original, libre de derechos. Pueden ser imágenes, posters, logotipos, historietas de cómics, historias visuales, etc. Algunos ejemplos: Dall-e, AI Painter, Artbreeder, Ganbreeder, Sketch RNN, Boords, Mid-journey, Discord, Brandmark.io, Canva,

- Creación y edición de videos: programas que a partir de una descripción textual son capaces de generar un video. Algunos ejemplos: Swapface, Studio.d.id, RunwayML, Synthesia, y Lumen5.
- Creación de presentaciones: programas que a partir de una descripción textual son capaces de generar una presentación multimedia. Algunos ejemplos: Tome.app, Canva, Prezi, Zuru, SlideBot, y Beautiful.ai.
- Creación y edición de música: programas que a partir de una descripción textual son capaces de generar una pieza musical libre de todo derechos. Algunos ejemplos: Beatoven.ai, Google MusicLM, Amper Music, Jukedeck, AIVA Studio, Google Magenta, OpenAI Jukebox, Amper Score, DeepJ, y Melodrive.
- Conversión de texto en voz. Algunos ejemplos son: Murf.ai, Google Text-to-Speech, Amazon Polly, IBM Watson Text-to-Speech, Natural Reader y ReadSpeaker.
- Producto de programación y robótica:
- Plataformas de programación de robots: son herramientas de IA que permiten a los estudiantes programar robots y crear aplicaciones de robótica. Algunos ejemplos son Lego Mindstorms, RoboBlockly y Thymio.
- Herramientas de aprendizaje automático: son herramientas de IA que permiten a los estudiantes crear modelos de aprendizaje automático y aplicarlos a problemas del mundo real. Algunos ejemplos son TensorFlow, Keras, Kaggle.com, y Scikit-learn.

Otros tipos de productos:

- Plataformas de aprendizaje adaptativo: son programas de IA que pueden adaptar el contenido de aprendizaje y la dificultad a las necesidades y habilidades de cada estudiante. Algunos ejemplos son Smart Sparrow, DreamBox y Carnegie Learning.

- Sistemas de análisis de datos educativos: son herramientas de IA que permiten a los educadores analizar grandes cantidades de datos educativos para tomar decisiones informadas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Algunos ejemplos son Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK), EdTechXGlobal y BrightBytes.

En resumen, las herramientas de IA pueden proporcionar diversos tipos de productos educativos, desde chatbots y asistentes de voz hasta plataformas de programación de robots y sistemas de análisis de datos educativos. Es importante seleccionar la herramienta adecuada en función de los objetivos de aprendizaje y las necesidades de los estudiantes. De ahí que estas herramientas y recursos tengan que ser contempladas no sólo desde el punto de vista tecnológico sino también desde el pedagógico (Celik, 2023).

Con todo ello, esta taxonomía permitirá al docente de cualquier etapa educativa conocer las posibilidades de las diferentes herramientas de inteligencia artificial que hay existentes en la actualidad. No se incide en ejemplos concretos de herramientas o en cuales en particular son las mejores en cada uno de los tipos, sino en describir en qué consisten los productos y las interacciones que podemos tener con dichas aplicaciones para ser llevadas al aula. De esta manera no se cae en el error de que esta investigación pudiera quedar desfasada en poco tiempo, pues el volumen de aplicaciones que surgen cada día es ingente, y aunque estas herramientas vayan apareciendo y desapareciendo, la clasificación aquí realizada perdurará al tratar sobre aquellos productos que se pueden obtener con herramientas de inteligencia artificial, sean las actuales o las que en un futuro podamos encontrar.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar los diversos tipos de clasificaciones con los que se identifica a la IA o a lo que con ella se puede obtener, y más concretamente en el ámbito de la educación, se propone una clasificación o taxonomía propia. La clasificación propuesta en esta investigación incide en el tipo de producto y beneficio pedagógico que las diferentes herramientas de

realidad aumentada pueden ofrecer a los docentes de cualquier etapa. Al no estar centrada en mencionar aplicaciones o herramientas concretas, no corre el riesgo de quedar desfasada, aunque a pesar de ello, sí se debería contemplar realizar revisiones y actualizaciones de la misma, en función de los cambios y las innovaciones que vaya introduciendo la IA, pues tal y como se está desarrollando en estos últimos meses, muy previsiblemente la IA de dentro de un año o dos, no tenga nada que ver con la actual.

De ahí que esta propuesta, esperamos sirva a los docentes que, fuera de miedos y prohibiciones, consideren utilizar la IA en sus clases. Debemos también remarcar que no basta con una taxonomía que categorice, estructure y posibilite así una correcta elección por parte del docente de qué herramientas de IA usar y cuáles no, sino que además de todo esto, se debe acompañar de una formación en la que el docente aprenda sobre la IA, su implementación y siempre desde un punto de vista pedagógico y no sólo tecnológico. Es decir, el docente, además de poder servirse de esta taxonomía, debe ser conocedor de las posibilidades tecnológicas y pedagógicas de la IA.

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Herrero, J. F. (2022). Diseño y validación de un instrumento para la taxonomía y el interés de uso de herramientas web y recursos digitales en el aula. En Libro de Actas del 2º Congreso Caribeño de Investigación Educativa (pp. 253-259). Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU).
- Celik, I. (2023). Towards Intelligent-TPACK: An empirical study on teachers' professional knowledge to ethically integrate artificial intelligence (AI)-based tools into education. *Computers in Human Behavior*, 138, 107468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107468>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education. *Educational Technology & Society*, 25(1), 28-47. <https://www.jstor.org/stable/48647028>
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1-6.

- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74).
<https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Gómez-Diago, G. (2022). Perspectivas para abordar la inteligencia artificial en la enseñanza de periodismo. Una revisión de experiencias investigadoras y docentes. *Revista Latina De Comunicación Social*, (80), 29–46.
<https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1542>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2020). *Artificial Intelligence in Education*. Center for Curriculum Redesign
- Jimenez Flores, V., Jimenez Flores, O., Jimenez Flores, J., & Jimenez Castilla, J. (2020). Entidad conversacional de inteligencia artificial y calidad percibida del servicio de atención a los estudiantes de la universidad José Carlos Mariátegui Filial Tacna, 2018-II. *Revista ciencia y tecnología - Para el Desarrollo - UJCM*, 5(9), 19-26.
[doi:http://dx.doi.org/10.37260/rctd.v5i9.138](http://dx.doi.org/10.37260/rctd.v5i9.138)
- Joison, A. N., Barcudi, R. J., Majul, E. A., Ruffino, S. A., De Mateo Rey, J. J., Joison, A. M., & Baiardi, G. (2021). La inteligencia artificial en la educación médica y la predicción en salud. *Methodo Investigación Aplicada a las Ciencias Biológicas*, 6(1).
[https://doi.org/10.22529/me.2021.6\(1\)07](https://doi.org/10.22529/me.2021.6(1)07)
- Leyva Vázquez, M. Y., Estupiñán Ricardo, J., & Vega-Falcón, V. (2022). La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza del Derecho. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 10, 368–380. Recuperado a partir de <https://revistas.uh.cu/revflasco/article/view/148>
- Martín-Ramallal, P., Merchán-Murillo, A., & Ruiz-Mondaza, M. (2022). Formadores virtuales con inteligencia artificial: grado de aceptación entre estudiantes universitarios. *Educación*, 58(2), 427-442.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1482>
- Moreno Padilla, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista De Investigación En Tecnologías De La Información*, 7(14), 260–270. <https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.022>
- Orsi Koch Delgado, H., de Azevedo Fay, A., Sebastiany, M. J., & Cortina Silva, A. D. (2020). Artificial intelligence adaptive learning tools: The teaching of English in focus. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, 11(2), e38749. <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2020.2.38749>
- Perez, R. S., & Seidel, R. J. (1990). Using Artificial Intelligence in Education: Computer-Based Tools for Instructional Development. *Educational Technology*, 30(3), 51–58. <http://www.jstor.org/stable/44425859>

- Rana, P., Gupta, L. R., Kumar, G., & Dubey, M. K. (2021, April). A taxonomy of various applications of artificial intelligence in education. In 2021 2nd International Conference on Intelligent Engineering and Management (ICIEM) (pp. 23-28). IEEE.
<http://doi.org/10.1109/ICIEM51511.2021.9445339>
- Samoili, S., Cobo, M. L., Gómez, E., De Prato, G., Martínez-Plumed, F., & Delipetrev, B. (2020). AI Watch. Defining Artificial Intelligence. Towards an operational definition and taxonomy of artificial intelligence, e, EUR 30117 EN. Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2760/382730>
- Sánchez Vila, E. M., & Lama Penín, M. (2007). Monografía: Técnicas de la Inteligencia Artificial aplicadas a la educación. *Inteligencia Artificial. Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 11(33), 7-12.
- Sekeroglu, B., Dimililer, K., & Tuncal, K. (2019). La Inteligencia Artificial en Educación: aplicación en la evaluación del desempeño del alumno. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v28il.1594>

PROGRAMAR Y ACREDITAR: UNA ANTROPOLOGÍA DEL CAPITAL

ANTÓN J. FERNÁNDEZ DE ROTA IRIMIA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN: OBJETO Y MÉTODO

Cuando en el 1966 Foucault publicó *Las palabras y las cosas*, la Muerte del Hombre fue entrevista en un futuro indeterminado: «si, por cualquier acontecimiento cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir, pero cuya forma y promesa no conocemos por ahora, oscilara, como lo hizo, a finales del XVIII, el suelo del pensamiento clásico, entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena». La precaución con la que están escritas estas palabras no ocultan lo que son: el pronóstico de un cumplimiento antes o después inevitable.

Para retratar la figura que llegó a concretarse *circa* 1800 y cuyo nombre fue escrito con la letra mayúscula de los universales, Foucault analizó tres *a priori* históricos, constitutivos de aquel «Hombre» en lo referido a su decir (por medio de la escritura y el lenguaje), su hacer (en el trabajo y el intercambio) y su vida (biológicamente cualificada), tal y como se presentaron en tres ciencias: la Lingüística, la Economía Política y la Biología.

Décadas después de Foucault es posible levantar el acta de defunción. Pero a su comprensión no se llega siguiendo sin más los avatares más recientes que afectaron a las epistemes. Conviene añadir algo más más.²

² A la arqueología del saber —constantemente modificada— Foucault sumó más tarde una genealogía de las relaciones de poder y una hermenéutica del sujeto y de las técnicas-de-sí. En la articulación se formaba el método para una ontología histórica. Aquí, no obstante, por

Primero, para lo que atañe a cualquiera que sea la ciencia bajo observación, Foucault se ha quedado, como no podía ser de otro modo, tecnológicamente desfasado. Raramente prestó atención a tecnologías que no fuesen las incluidas en eso que Friedrich Kittler, actualizando a McLuhan, denominó la «Galaxia Gutenberg expandida».³ Mantuvo fuera del cuadro aquella «Galaxia Turing» —por seguir con las denominaciones de Kittler— cuyo sistema central está compuesto por la máquina de computación universal *all purposes* y por todo lo que va y viene de ella, incluyendo a los usuarios vivos que operan como *wetware* del *software*.

Segundo, para lo que aquí es de especial interés, para lo que atañe a una de las ciencias referidas, la economía, no basta con reducir el análisis del hacer al trabajo y a su relación con las fuerzas históricas o el mercado, pues el trabajo, vinculado al valor, no puede separarse del capital.

Tan sólo en sus cursos del Collège de France Foucault le dedicó al capital la atención debida, aunque fragmentaria. Cuando el par trabajo/capital es llevado hasta el presente es posible descubrir algo. Un nacimiento inusitado, pues lo que ahora cobra cuerpo es algo que ha sido tomado como demasiado viejo. Ese algo, en cuyo centro se ubican dos tareas, programar y acreditar, es una Sociedad de los Capitales, un capitalismo *stricto sensu*, para el cual la reconfiguración del *anthropos* fuera del canon humanista no es sino una condición de posibilidad. Dicho con otras palabras: el nacimiento de un capitalismo, antropológicamente coherente, sigue a la «Muerte del Hombre».

En los epígrafes que siguen la arqueología foucaultiana será empujada hacia el presente añadiendo la dimensión tecnológica. Una vez precisada la mutación antropológica será posible argumentar la tesis que acaba de ser enunciada.

cuestiones de espacio nos contentaremos con practicar una arqueología tecnológicamente expandida.

³ Las que van desde el mundo de la imprenta hasta la mecanización decimonónica de las grafías de la mano, el ojo y la boca, con la mecanografía, el gramófono, la fotografía, la cinematografía, la “telegrafía sin hilos”, popularmente conocida como radio, y esa otra manera de “ver la radio” que conocemos por televisión.

2. ARQUEOLOGÍA

2.1. EL LENGUAJE EN LA MÁQUINA.

En el inicio de esta historia no fue el verbo, ni siquiera el lenguaje, sino su operación como programa. El lenguaje, que primero fue historizado desde las potencias de la finitud y que luego devino además una combinatoria estructural, adquirió finalmente una historicidad estructural técnicamente automatizable. Ya no sólo se escriben palabras para elaborar memorias de papel o hacer brotar imágenes mentales a partir del barrido que el ojo desnudo se veía obligado a realizar, hacia el 1800, sin más ayuda, si acaso, que unas lentes. Ahora la propia vida es reprogramable por medios técnicos sobre superficies maquínicas.

La «escritura» de códigos permite actuar abstractamente sobre el *hardware* para producir cuerpos, imágenes en movimiento, sonidos, historias y mundos. El gramófono «leía» los surcos de los que extrajo sonidos. La televisión, las líneas que reconstruye y envía. Gracias al diseño en silicio de circuitos integrados, potenciada su transmisión informacional sirviéndose de las ondas electromagnéticas y de la luz que recorre la fibra óptica, el *metamedio* computacional «lee» la vida en general: la *vida biológica*, a partir de sus dispositivos y técnicas bioinformáticas; y la *vida biográfica*, a través de Internet, las aplicaciones, las plataformas, las redes sociales. Lee la vida y la reescribe. Aunque, quizás no sean estas metáforas las más oportunas y William Gibson, quien en el 1984 reemplazó a Orwell en las distopías de un *anthropos* por entonces emergente, tuviese razón: «No se lee. Aún conservas los paradigmas que te dio la imprenta».⁴

Ni lectura, ni escritura al uso. La programación que surge con el metamedio no se limita a las posibilidades de las herramientas (un libro, un cerrojo), ni a las máquinas simples (la imprenta, una cerradura de combinación), sino que trata con máquinas complejas que lo son por permitir su propia programación estructural (p.ej. un ordenador, que simula aquellos libros o cerraduras y extrae combinaciones virtualmente ilimitadas

⁴ Gibson (1984/2007), p. 205.

en la ejecución automática del programa).⁵ El programa no es una mera abstracción. La primera programación de computadoras implicaba utilizar las manos para recablear la máquina.⁶ En la actualidad, el cambio físico que conlleva toda programación —aunque sea a escala de los micrones— persiste, si bien automatizado. El programa se abstrae de la máquina informática y de la vida biológica remitiendo a ellas en términos prácticos.

La programación atraviesa y recorre cada una de las metamorfosis relativas a las tres positividades foucaultianas. Reconfigura la máquina y la vida y redefine sus respectivos conceptos, limitada por los criterios operativos que le imponen sus referentes. En este sentido, más allá de Bill Gates, hay que entender los términos en los que se expresó éste en un memorándum interno de Microsoft, antes de terminar el milenio: «en el futuro trataremos los usuarios finales como tratamos a las computadoras: ambos son programables».⁷

2.2. TECNOLOGÍA Y VIDA POSTGENÓMICA.

El lenguaje, la escritura y la lectura han dejado de ser lo que fueron.⁸ No es menos obvio que la biología actual tampoco es la del Hombre tal y como fue figurado en el siglo XIX. El biólogo alemán August Weismann consideraba entonces que el secreto de la herencia se hallaba en el núcleo de la célula y que lo que ahí era germinal resultaba determinante con independencia de otros componentes somáticos o medioambientales. Pero en esta ciencia de la vida no había ni hélices de ADN ni datos secuenciables; no era posible editar genomas, no existía ni el conocimiento de ellos ni las técnicas ni las máquinas ni los programas que son su condición de posibilidad técnica. Cuando más allá de Weismann la primera genética empezó a pensar la actividad de los genes, hace ya más

⁵ Kittler (1998/2017).

⁶ Ceruzzi (2003).

⁷ Citado en Kittler (1999/2017), p. 20.

⁸ Sobre sus transformaciones en relación con los medios técnicos: Kittler (1985/1990); Flusser (1987/2010); Hayles (2002); Kirschenbaum (2008).

de cien años, trató con entes para ella invisibles sin poder adentrarse en los mecanismos causales.

En el 1953, una década después de los primeros ordenadores, Watson y Crick propusieron la arquitectura en doble hélice. Cinco años más tarde Crick definió el Dogma Central de la biología molecular en ciernes.⁹ Al trocar las metáforas que la ciencia de la vida solía tomar de la química y de la física, por otras provenientes de la teoría del lenguaje y de la comunicación, aún pensaba según los esquemas tecnológicos anteriores al *metamedio*. La información va en una única dirección y en línea recta: del ADN al ARN y de ahí a las proteínas. El mensaje es una orden. El gen manda, las proteínas obedecen.¹⁰

Tras Watson y Crick la información termina por establecerse como lenguaje oficial de la ciencia de la vida. Ya no son las proteínas las que portan el contenido genético, como así lo consideraba la genética de las primeras décadas del siglo XX. Pero en un punto el gen sigue siendo demasiado parecido a lo que aún era para Schroedinger al final de la Segunda Guerra Mundial: «el código jurídico y el poder ejecutivo», el plan y el constructor del cuerpo, una diminuta oficina central en el interior de la célula aislada que recorta su medio: «¿No se parecen a las estaciones del gobierno local dispersas por todo el cuerpo, que se comunican entre sí con suma facilidad gracias a un código común a todas ellas?».¹¹ Aquí «comunicación» quiere decir copia o repetición.¹²

Desde Weismann hasta Schroedinger la información fue pensada explícitamente con relación a la telegrafía. En Crick «información» quiere decir «la determinación de la secuencia».¹³ La información es lineal. No hay retroalimentación. El significado lo es todo, pues una incorrecta reproducción del código, una pequeña mutación, puede causar la muerte. La información, que Crick escribe entre comillas en su artículo del 1958,

⁹ Crick (1958).

¹⁰ Del giro informacional en la biología, Canguilhem (1968/2009). Sobre la interpretación de Canguilhem a la luz de la biología postgenómica, Rabinow & Carduff (2006).

¹¹ Schroedinger (1944/2018).

¹² Fox-Keller (1995/2000).

¹³ F. Crick, (1958), p. 156.

no deja de ser metafórica, como en el caso de Schroedinger. Pero a partir de este último se opera una transformación. Schroedinger es el primero en subrayar la importancia para la biología de un rasgo del modelo telegráfico: el código, la codificación (casi) en binario, lo cual permitirá más tarde el salto de lo analógico a lo digital.¹⁴

En la otra rama de la teoría de la información, la matemática y cibernética, la que Claude Shannon desarrolla en la posguerra —quien además sienta las bases del computador digital en la preguerra— ocurre todo lo contrario. Las redes son la cuestión. La teoría atiende antes que nada a los problemas cuantitativos y a-significantes de la economía de la señal. El significado no cuenta. La retroalimentación es un elemento fundamental. Por estas razones las dos ciencias de la información del momento corrieron por vías paralelas y en direcciones opuestas, como diría Evelyn Fox Keller.¹⁵ La síntesis imperfecta de ambas teorías para una vida casi binaria (computación de cuatro bases, pero agrupadas de dos en dos), vendrá dada por le tecnología informática.

En la década los ochenta los laboratorios de biología comienzan a dividirse entre un *wetlab* (el de los cultivos) y un *drylab* (el de las computadoras).¹⁶ A partir de este momento el ordenador termina por reemplazar al telégrafo también como metáfora. Las células son ahora imaginadas como una suerte de computadoras que almacenan y procesan información, y los organismos como el resultado de la interacción de estas máquinas vivas en múltiples procesos paralelos. Al comenzar el nuevo milenio, el ADN incluso será presentado —con poco rigor conceptual— como un *software* que una vez diseñado, sintetizado e introducido artificialmente en la célula, es capaz de reprogramar el “*hardware*” de ésta.¹⁷

¹⁴ Crick y Watson habían leído a Schroedinger, y tan pronto descubrieron la doble hélice le escribieron una carta al físico reconociendo la influencia que había ejercido en ellos. Trabajan con la misma metáfora informacional, la del telégrafo y el código binario Morse. Ver, S. Brenner (2012), p. 1428.

¹⁵ Fox-Keller (1995/2000).

¹⁶ Stevens (2013).

¹⁷ Venter (2012). Siguiendo con la metáfora, habría que decir que el ADN sintético es, más bien, *hardware* programado con la mediación del *software*, para la reprogración del *hardware*

El giro hacia la tematización de la vida en clave no sólo informacional sino informática obligó a pensar de otro modo la información. Hacia el año 2000, en la célula, pero fuera del núcleo, el ribosoma, comienza a ser visto como una máquina compleja que actúa en el seno de un complejo industrial informático. En palabras de Craig Venter, pionero y *pop star* de la biología sintética: «el descubrimiento más importante en biología molecular, después del código genético, fue determinar los detalles del robot maestro, el ribosoma, que realiza la síntesis de proteínas y de esta manera dirige la producción de todos los demás robots celulares».¹⁸

En la biología postgenómica la información ya no es simple repetición. No todo ARN debe conformarse con ser un mensajero o transferente; alguno parece sustraerse incluso del paradigma informacional dominante: como es el caso de los genes de ARN no codificante (ncARN), que en vez de codificar proteínas específicas producen moléculas de ARN funcionales. El ADN no es tan activo, ni las proteínas tan pasivas. La información, en cualquier caso, ya no es lineal. Para producir proteínas, la regulación, donde interactúan distintos elementos, resulta crucial. El ADN esconde demasiados secretos. A partir de los experimentos del 1998 llevados a cabo por Andrew Fire y su equipo, una parte del ADN considerado «basura» por no codificar (*junk DNA*), deja de ser insignificante, pues actúa, por regulación, sobre la posibilidad de la expresión genética.

De la molecularización insular de la investigación, de la búsqueda de la verdad en el aislamiento de los componentes moleculares que había caracterizado a la genómica hasta el final del siglo XX, se pasa en lo sucesivo a una suerte de biología de sistemas. Incluso el diseño de células lo más simple posibles, a cargo de la biología sintética, persigue comprender los elementos y las relaciones que se dan en el sistema (celular). La programación de los materiales vivos ha de hacerse cargo ahora de

celular en el que se inserta. Para una crítica de los usos y abusos de estas metáforas: Baluška & Witzany (2014).

¹⁸ Venter (2013/2015), p. 50. Sobre las cuestiones referidas en este párrafo y los anteriores: Eddy (2002); Fox-Keller (2000/2002); Fox-Keller (2005); Rabinow & Dan-Cohen (2005); Müller-Wille & Rheinberger (2009/2012); Rheinberger & Müller-Wille (2009/ 2017); Dupré (2014); Godfrey-Smith (2014); Gissis & Lamn (2018).

las relaciones entre ellos. Con la digitalización técnica de las ciencias de la vida, con sus centros de datos genéticos conectados por internet (Gen-Bank, DDBJ, EMBL), el *hardware* motoriza la vida y el *software* la vuelve manejable.

2.3. EL CUERPO DE LA ECONOMÍA.

Cabe preguntarse qué ha ocurrido con el tercer y último componente señalado por Foucault. La economía tiene un cuerpo. Aunque no haya recibido tanta atención, la metamorfosis de este cuerpo no es menos drástica ni menos obvia que la del cuerpo biológico o que las transformaciones y saltos técnicos que van desde telégrafo hasta la computadora. En lo que será denominado, pero en un sentido extendido, *sharing economy* o *economía de la co-laboración (de los capitales)*, las teorías de la información convergen para alcanzar una síntesis. Cuando esto ocurre, la Sociedad de las Mercancías, de la cual Marx fue su mejor crítico, da paso a una Sociedad de los Capitales; o para decirlo con rigurosidad: nace lo que merece ser llamado capitalismo tanto a nivel del sistema técnico como del cuerpo. Del encuentro entre el cuerpo y el sistema surge una experiencia que será racionalizada como en una *antropología del capital*.

3. LA SOCIEDAD DE LAS MERCANCÍAS

Marx consideró la mercancía como la forma celular del sistema económico objeto de su crítica.¹⁹ Al morir dejó inconcluso el cuerpo de su obra teórica. En ese mismo año 1883, Weismann resumía la pregunta que no dejaba de causar problemas a las ciencias de la vida: «¿Cómo es capaz de reproducir una célula germinal la totalidad del cuerpo con todos sus detalles?».²⁰ Marx no llevó las analogías biológicas más lejos.

La Economía Política liberal implica un sistema y una experiencia perfilada en el encuentro del sistema con el cuerpo. La experiencia es una forma vivida que conlleva una definición antropológica y una

¹⁹ Marx (1867/2008), p. 6

²⁰ Citado en Fox-Keller (1995/2000), p. 24.

determinada racionalidad de gobierno para la conducción de las conductas. En el sistema ideal del libre mercado el precio funciona como guía para los comportamientos, pero sólo cuando los actores son «libres» y se ven por tanto llamados a seguir las leyes de la oferta y la demanda. El trabajador es libre por partida doble: ha sido «liberado» de la posesión de sus propios medios de subsistencia y de producción; y por ello se ve obligado a competir «libremente» por un empleo con otros «trabajadores libres», si no quiere padecer penurias. Subjetiva y corporalmente, el automatismo que gobierna el sistema ideado se extiende en idéntica proporción a la expansión de la figura de ese trabajador libre movido en la libre competencia por los precios.

La norma de la libertad, técnicamente facilitada, se acompaña de una antropología que implica, en positivo, una pulsión natural a trocar mercancías, competir y buscar el máximo beneficio (Smith) o la máxima satisfacción (Bentham) en el intercambio autointeresado. La experiencia se resume en la forma de un *comerciante-de-sí*. No sólo lo es el industrial, o el distribuidor, o el banquero. También el proletario que llama a la puerta de una u otra fábrica, como cualquier comerciante más, para vender su mercancía —la fuerza de trabajo— e intentar negociar las condiciones que, en la medida de lo posible, maximicen su beneficio o satisfacción.

La antropología del comerciante-de-sí queda definida en negativo a partir de una triple exclusión: ni esclavo, ni animal, ni máquina. Aunque en la fábrica parezca operar como un «apéndice de la máquina», el trabajador nunca se confunde con ella, pues la maquinaria industrial carece de «libertad». El actor económico tampoco puede quedar reducido a la animalidad. Adam Smith no dudó en incluir la bestia empleada en las labores de labranza dentro de la categoría de los «trabajadores productivos»; pero el animal —que el siglo XIX tratará luego como una «máquina viva»—²¹ no dispone de las pulsiones que caracterizan al homo *economicus*: «Nadie ha visto jamás a un perro realizar un intercambio honesto y deliberado de un hueso por otro con otro perro».²² Por último, si el humano

²¹ Hribal (2014)

²² Smith (1776/2010) pp. 464 y 45.

es esclavo vuelve a sustraerse del sistema: ni vende su trabajo como mercancía, ni aviva la competencia siguiendo la estela de los precios.

Se ha llamado «capitalismo» al sistema que reposa precisamente en el principio según el cual la humanidad económica en la que dice asentarse —su experiencia, su antropología, su cuerpo— no puede ser, en modo alguno, pensada en los términos del concepto que da nombre al sistema. Los humanos, si son actores económicos, no son capitales —tampoco mercancías en sí mismos— como sí lo son animales, esclavos y máquinas. Por esta disonancia entre las dimensiones experienciales y sistémicas no pudo haber en el pasado nada más que, en el mejor de los casos, un capitalismo en abstracto. Sin importar cuán cruel fuese, eso que se llamó «capitalismo» fue la última expresión económica del Humanismo.²³

En el pasaje sobre el fetichismo Marx escoge sus palabras con precisión: «las relaciones sociales entre sus trabajos privados se les ponen de manifiesto como lo que son, no como relaciones directamente sociales trabadas entre las personas mismas, en sus trabajos, sino por el contrario como relaciones propias de las cosas entre las personas y relaciones sociales entre las cosas».²⁴ Por lo dicho, no es que las personas se conviertan en cosas (mercancías), como demasiado a menudo ha sido leído este pasaje, sino que las cosas (mercancías) se relacionan socialmente entre ellas —como por embrujo, en una fantasmagoría muy real en sus efectos—, mientras que las personas sólo alcanzan una sociabilidad de manera indirecta y a través de la forma-mercancía, una vez sus propios trabajos lo son y se vuelven conmensurables en tanto que «trabajo abstracto». La reificación no afecta al ser sino a la obra y al nexo *social* —que deviene *nexus rerum*— para hacer del valor el «sujeto automático» que elabora, en efecto, una Sociedad de las Mercancías o, dicho de otra manera, la determinación por la forma-mercancía del nexo social económicamente considerado.

La mercancía, célula germinal, se reproduce y da forma al cuerpo socioeconómico —idealmente— hasta en sus más pequeños detalles. Por

²³ Deleuze (1979/2017), p. 78.

²⁴ Marx (1867/2008), p. 89.

medio del dinero, entonces considerado una «supermercancía», equivalente general de todas las mercancías particulares, se expresan los precios que según Smith guía los comportamientos tejiendo las fibras de la sociedad. La fórmula resumida del capital, aportada por Marx, está toda ella compuesta de mercancías: D-M-D', dinero (la supuesta supermercancía) que se transforma en otras mercancías (M), para generar un plus de supermercancía (D'). Al desarrollar la M y por tanto al descender hasta la «sede oculta de la producción», nos encontramos con otro montón de mercancías más: materias primas que debieron ser compradas en el mercado; fuerza de trabajo igualmente comprada para ser consumida en la producción; y máquinas, con las que se produce a partir de la sedimentación entre sus engranajes del trabajo muerto.

Mercancía sobre mercancía, el capital se presenta en esta ecuación *non causa pro causa*. Cuando se nos dice que el consumo de fuerza de trabajo es capital variable y se lo opone al capital fijo de las máquinas (fijo porque no añade nada, salvo cuando opera la «resurrección de los muertos», la resurrección del valor encerrado en el trabajo muerto, que el trabajo vivo reanima), no se está definiendo al humano como un capital; muy por el contrario, se identifica el capital con la enajenación de sus productos. Si Marx llamó a este modo de producción «capitalista» lo fue debido a la lógica y *telos* que impone al valor un vuelo hacia lo excedentario. No tiene otro fin que la autovalorización del valor, que es lo que define al capital tomado como abstracción. En tanto que abstracción no deja de tener efectos reales, pero tampoco de ser, con relación al cuerpo, una abstracción. Dicho capitalismo no puede ser más que un fantasma, tan real como la posesión demoníaca. Si el sistema es capitalista es en sus fines abstractos, no lo es en sus medios concretos.

Algo muy distinto ocurre hoy cuando se da paso a una sociedad donde los sujetos a ella son mediatizados en tanto que capitales, sin por ello perder su «libertad» como actores económicos. La Muerte del Hombre pone fin a la triple exclusión constitutiva del comerciante-de-sí. El actor económico humano puede ser ahora un capital, incluso en sus aspectos animales, porque el capital deviene maquínico y la vida biológica y biográfica, programable. La libertad y la capitalización del cuerpo y del

sujeto dejan de ser antropológicamente incompatibles. Los capitales se relacionan socialmente entre ellos y se ponen a trabajar.

Como bien entendió Marx, bajo la Sociedad de las Mercancías los individuos son *personas*, es decir, las máscaras que portan encarnaciones contingentes de funciones sistémicas: funcionarios, que se relacionan entre ellos indirectamente, por medio de la forma-mercancía avivada por la tautología expansiva del valor. En la Sociedad de los Capitales la función es objeto del programa. El funcionario cede su sitio al usuario, que es un funcionario programado cuando el *metamedio* deviene «personal», es decir, productor de «personas» a la manera anticipada por Gibson, en su desdoblamiento virtual y en la virtualización de su cuerpo somático programable con ayuda del llamado *software*. En rasgos generales, esta es la lógica de la *sharing economy*, o *co-laboración* de los capitales.

4. CAPITAL / HUMANO

Share, en inglés, tanto puede significar compartir (*to share*), como nombrar las acciones que cotizan en bolsa (*shares*) o la participación que se tiene (*to have a share*) en una empresa o proyecto. Capitalizados, los usuarios que usan y son usados, colaboran, contra sí y sus pares, con todos los usuarios de esta economía altamente financiarizada. Pero no es el auge de las finanzas lo que define en exclusiva lo esencial de la situación contemporánea. Tampoco se limita la *sharing economy* al sector de Uber, Airbnb, Facebook y similares. Más bien, resume la lógica económica de la Sociedad de los Capitales, una vez que el capital ha roto su crisálida y se desploma sobre los usuarios y los programas para incorporarlos y someterlos al mundo de la acreditación.

Cuando esto acontece, las teorías objetivas y subjetivas del valor —que se combatían en la Sociedad de las Mercancías, ellas mismas cosas, valores de uso y de cambio, a la vez objetivas y subjetivas— pierden sus respectivas razones a causa del monismo que ahora sintetiza la anterior dualidad del trabajo y del capital en el actor económico. Los trabajadores emiten valores como acciones (*shares*) al operar como usuarios. Los capitales humanos comparten (*to share*) el medio técnico y económico. Trabajan tomando parte, y cada vez más teniendo parte (*to have a*

share), por minúscula que sea, en las empresas y en los fondos de inversión; con acciones, planes de jubilación o seguros médicos que cotizan en bolsa, etcétera. En última instancia, los capitales humanos co-laboran.

Los procesos decisivos que provocan las metamorfosis del capital a nivel corporal, experiencial y antropológico, los únicos en los que aquí nos centraremos, ocurren alrededor de tres fechas aproximadas.

4.1 CIRCA 1900.

Al tiempo que la biología redescubre a Mendel dando inicio a la genética, surge todo un debate concerniente a la naturaleza del capital. En la estela de la «revolución marginalista», Irving Fisher redefine los conceptos del capital, ingreso, renta e interés.²⁵ Aunque no lo exprese exactamente en estos términos, pero casi, el capital es una especie de máquina *input/output*. Produce servicios, tanto en la forma de dinero y bienes materiales, como de rendimientos psicológicos, todos ellos considerados como «ingresos». El salario es, para el trabajador, la renta de su capital, y el capital todo aquello que puede acarrear ingresos-servicios futuros. Pero esto es así al considerarlo desde el punto de vista de las cantidades. Desde el punto de vista de los valores no cuantificados, los ingresos-servicios son los que producen el capital. La valorización subjetiva, en sus aportes, capitaliza al humano. Al comentar la obra de Fisher, que aún se mantiene fiel a la teoría subjetiva del valor, el sociólogo Thorstein Veblen extrajo una conclusión de sentido común, sin poder aceptar lo que podía haber de rupturista en un discurso por entonces de todo menos evidente para la práctica cotidiana: «por la fuerza de la lógica las personas están incluidas en [el concepto] de “capital”, lo cual es contrario a los hechos».²⁶

Las décadas que preceden y suceden al 1900 atestiguan la crisis terminal del liberalismo clásico. Con el abandono del *laissez faire*, con el avance de los monopolios y de la integración vertical organizativa, con la institucionalización de la negociación colectiva y con la consecuente ampliación del seguro social, surge un *welfare*, corporativo en lo privado y

²⁵ Fisher (1896 y 1906).

²⁶ Veblen (1908).

estatal en lo público. Observando estos procesos, antes de llegar a su fin la 2ª Guerra Mundial, y por tanto antes de llegar a la fase de consolidación del *welfare* que tachan de «colectivista», Schumpeter y Hayek vaticinan el final inminente del capitalismo.²⁷ Pero lejos de morir, ocurrirá exactamente lo contrario.

4.2. CIRCA 1950.

En la segunda mitad de los años cincuenta, cuando la biología molecular se convierte al lenguaje de la información y el ordenador da sus primeros pasos hacia el *metamedio*, estableciendo por consiguiente las condiciones de posibilidad de la programación de la vida biológica, la Escuela de Chicago elabora los rudimentos de la teoría que posteriormente, con los medios técnicos adecuados y la reconceptualización oportuna, posibilitará la programación de la vida económica. El reto neoliberal consiste en alcanzar una desproletarización alternativa a la efectuada por el socializante Estado del Bienestar. La doctrina del capital humano intenta lograrlo fusionando en una misma «máquina» viva el capital y el trabajo.

Desde finales de los años cincuenta y en adelante, la Escuela de Chicago expandirá los «servicios» de Fisher a los bienes intangibles, a los saberes prácticos y expertos, a los hábitos y a las disciplinas, al consumo, a la asignación de los tiempos cotidianos y al propio cuerpo biológico, para entender toda unidad social, también el individuo, la familia y el Estado, como una empresa. Para los neoliberales el capital humano es —dicho en la afortunada fórmula del crítico Michel Feher—«las cosas que heredo [incluida mi codificación genética], las cosas que me ocurren [el entorno social en el que crezco, mis contactos personales, etc.] y las cosas que hago [para contribuir a maximizar o deteriorar mi capital humano, invirtiendo en mí mismo bien o mal, lo oportuno o demasiado poco]».²⁸

Del mismo modo que Watson y Crick seguían apegados a las teorías informacionales de los viejos medios, este *empresario-de-sí* neoliberal suscribe la antropología clásica, la del *comerciante-de-sí*, en su dimensión

²⁷ Hayek (1944/2011); Schumpeter. (1942/2015).

²⁸ Feher (2009), p. 26.

motivacional: maximizar la satisfacción o beneficio. Pero el humano está en curso de mutación y con ello la teoría subjetiva del valor —que en el *mainstream* se había desecho de la objetiva— comienza a implosionar sobre el cuerpo del trabajo que es también cuerpo del capital.

Ahora bien, la Escuela de Chicago no se contenta con esto, ni con haber expandido los capitales de Fisher. Elabora toda una medición y predicción. Lo no cuantificado deviene conmensurable. Codifican los primeros algoritmos y modelos predictivos socio-políticos con los que el capital humano podrá ser objeto de una programación para el gobierno, el control y la conducción de la conducta de los cuerpos económicos, en tanto que máquinas vivas, con la ayuda de las máquina técnicas. Lo que Watson y Crick son para la biología molecular, lo son estos economistas para el gobierno de la experiencia microeconómica en la renovada tradición del liberal.

4.3. CIRCA 2000

Al finalizar el siglo la relación del capital humano con su medio se complica tanto como se había complicado la relación que mantiene el núcleo y su entorno celular en la biología postgenómica. El capital humano —que conocerá réplicas de lo más variadas bajo las teorías sociológicas del capital cultural, el capital social y tantos otros— ya no es sólo «todo lo soy, todo lo que me sucede y todo lo hago» para capitalizarme a nivel individual. Deviene una red social de capitales.

El gobierno de los capitales se miniaturiza hasta el nivel molecular y se expande mucho más allá del cuerpo. Por ejemplo, con el descubrimiento de la llamada plasticidad cerebral, que viene a afirmar que este órgano no deja de formarse a lo largo de la vida en respuesta a nuestras acciones y al medio, surge toda una serie de técnicas para su «recableado»; desde las más vulgares Apps dedicadas al *mind training*, hasta las más sofisticadas neuroterapias. De esta manera, el *coaching* empresarial puede adentrarse, junto a la temática de la capitalización de la vida libre, en los circuitos cerebrales.²⁹

²⁹ Rose & Abi-Rached (2013).

Por otra parte, más allá del individuo, en las teorías urbanas, la metrópolis, el medio, deviene sujeto económico. Tal es el sentido de la versión del capital humano propuesta por Edward Glaeser, o la reformulación de Glaeser ofrecida por Richard Florida con sus capitales y ciudades creativas, con todos sus índices, *rankings*, predicciones y simulaciones de escenario.³⁰ Cierta disposición del espacio, ciertos equipamientos colectivos, estéticas y marcas ciudadanas, cierta selección de las industrias, empresas y clases de capitales humanos producen una máquina que transforma la célula urbana, para bien o para mal, así como lo hace el ADN sintético cuando se introduce en una célula natural.

En definitiva, por medio del *software*, las internalidades y las externalidades económicas pensadas como *hardware*, se integran en los programas de un concepto que primeramente fue ideado para los individuos. Ahora bien, al tiempo que se da este salto, el capital humano sale de sus goznes propiamente (neo)liberales.

5. CONCLUSIÓN: EL ANTHROPOS EN LA SOCIEDAD DE LOS CAPITALES.

La inflexión del capital humano *circa* 2000 ha sido comúnmente interpretada a la luz de la financiarización.³¹ Del comerciante-de-sí decimonónico se pasa al empresario-de-sí neoliberal a mediados del siglo XX, para decantarse, décadas después, en una *gubernamentalidad* centrada en el financiero-de-sí. En último término, el sujeto se ve impelido a formatearse como un proyecto en busca de inversores y como una carpeta de inversiones en la cual hay que mantener diversificados los activos, aunque sólo sea haciendo cursos laborales de lo más dispar, o las más diversas prácticas en empresa, sean remuneradas o no con dinero. Al mismo tiempo, quien busca inversiones e invierte en sí mismo, deviene inversor para otros: comprando acciones, contratando planes de seguros, o, por mínimo que sea su capital, acreditando «proyectos» ajenos al

³⁰ Glaeser (1999 y 2012); Florida (2003 y 2008).

³¹ Véase, Davis (2009); Streeck (2013/2014); Lazzarato (2013/2015); Ascher (2016); Raunig (2016); Feher (2018). Los siguientes párrafos resumen algunas de las ideas contenidas en estas obras, así como las de Boltanski & Chiapello (1999/2002).

otorgarles *likes* o sumándose a la hueste de *followers*. La gestión de la carpeta de activos financieros (*portfolio*) se ramifica así por la vida cotidiana.

Autores como Michel Feher han diagnosticado en esta inflexión el abandono de la «psicología» liberal y neoliberal. Del beneficio, de la persecución de la máxima satisfacción en el intercambio, se pasa a la persecución de la acreditación, o a evitar, en la medida de lo posible, el descrédito. Del autointerés, por tanto, al modelo crediticio de la autoestima: «El inversor prudente evita concentrar su cartera en la tenencia de ciertos activos particulares (trabajos, hogares, amigos, comunidades)», bien por calculada prudencia, bien porque no le queda otra opción: «El talento, la personalidad, los amigos, la familia, los hogares y la comunidad se convirtieron en una especie de *securities* [valores e instrumentos financieros]». ³²

Lo misma transformación ha sido identificada con respecto a los estados y las grandes empresas. Su máxima urgencia deja de ser el beneficio, en el caso empresarial, o los ingresos tributarios, en el caso estatal. De lo que se trata es de acreditarse apreciando el valor que juzgan los accionistas y tenedores de bonos. En lo que respecta al estado, éste se ve obligado a vender su marca. En caso de crisis debe aligerar su peso, recortar el gasto social y reducir el *welfare*; hacer más exigentes los criterios de acceso al país para ciertos inmigrantes y animar a la población autóctona sobrante a emigrar, así como las empresas se deshacen de mano de obra o externalizan departamentos y plantas enteras en situaciones análogas, emitiendo así una «buena señal» en los mercados. Lo que para las empresas es el *shareholder value*, aquello que deben maximizar a toda costa, para los estados lo es el *bondholder value*. Luego de las sucesivas privatizaciones, endeudado, con una creciente dependencia del pago de intereses que fluctúan en el mercado de valores, indexado en *rankings* de todo tipo, evaluado por agencias de *rating* crediticio hasta el nivel municipal, el estado se somete a los mismos criterios que sus constituyentes.

³² Davis (2009), pp. 6 y 194.

Podría objetarse que así determinada, a la racionalidad de gobierno descrita le cuesta ajustarse al vaivén de la historia. Las respuestas dadas a la Gran Recesión y a la crisis del coronavirus fueron disímiles. Sin embargo, a este tipo de análisis, que hacen del capital financiero lo esencial y a pesar de lo sutil y válido de sus argumentaciones, cabe oponerles una objeción más importante. Parecen olvidar lo que Braudel sostuvo al respecto de las recurrentes oleadas de financiarización que se suceden de un siglo a siglo. Demasiado a menudo, el auge explosivo de las finanzas es un signo otoñal.³³

La Teoría del Capital Humano nació en Estados Unidos en los tiempos de bonanza bajo la regulación keynesiana. El discurso utópico de la *sharing economy* lo hizo en medio de la expansión causada por la burbuja de las finanzas, justo antes de su explosión en el 2007/2008. De ahí que suelen asociarse a cantos triunfales y optimistas celebraciones ideológicas de la abundancia. Los críticos aciertan al enfriar los ánimos. En occidente, las odas a la creatividad de los «libres» capitalizados no pueden ocultar el hecho de estar gestionando un comportamiento más que mediocre de la economía, sustentado, por lo demás, en un endeudamiento creciente desde la crisis de los años setenta, jamás resuelta.³⁴

Ahora bien, si la financiarización es hoy un signo otoñal no lo es por anunciar el paso de un tipo de capitalismo a otro. Siempre lo mismo, cambiando el adjetivo: del capitalismo mercantil se pasaría al capitalismo industrial, de ahí al capitalismo postindustrial o cognitivo, etc. Pensando de esta manera la crítica se arriesga a convertir el objeto de su crítica en una segunda naturaleza. Braudel creía discernir empresas capitalistas, incluso un «capitalismo de botín», en la Grecia clásica y la Mesopotamia arcaica, dejando sólo la prehistoria —quizá— libre de elementos capitalistas.³⁵ No es de extrañar que, imbuidos en este ciclo de relevos, haya quien concluya, entre lamentos, que es más difícil pensar el fin del capitalismo que el fin del mundo.

³³ Braudel (1979/1984).

³⁴ Brenner (1998/2009); Benanav (2020/2021).

³⁵ Braudel (1969/ 1998).

En lugar de pensar el capital como un prodigio de las metamorfosis y un axiomática formal tenaz, capaz de incorporar cualquier que sea el axioma —incluso los críticas que le son lanzadas y sus desafíos— para así siempre reinventarse siendo no obstante el mismo; en lugar de proyectarlo sobre el globo como el devorador de la diferencia que totaliza en un sistema económico de alcance virtualmente total, se puede optar por hilar más fino y aprehender, en el seno de una multiplicidad de sistemas, la emergencia de algo distinto, que ahora vuelve coherente la terminología capitalista en sus múltiples niveles. En este sistema el capital es la forma celular y el nexo social. Bajo el dominio del puntaje crediticio —que cuantifica en un solo movimiento el crédito y la credibilidad— su forma monetaria se vuelve ella misma capital, y lo hace cuando el agente económico puede ser, sin por ello perder su humanidad, un capital humano.

6. REFERENCIAS.

- Ascher, I. (2016): Portfolio Society, Nueva York, Zone Books.
- Baluška, F. & Witzany, G. (2014): “Life is more than a computer running DNA software”, World Journal of Biological Chemistry, 26, 5, 3, pp. 275-278.
- Barlow, J.P. (1996): “A Declaration of the Independence of Cyberspace”, en Electronic Frontier Foundation, <https://www.eff.org/es/cyberspace-independence> . Consulta: 23-12-2018.
- Benanav, A. (2020/2021). La automatización y el futuro del trabajo, Madrid, Traficantes de Sueños.
- Boltanski, L & Chiapello, E. (1999/2002): El nuevo espíritu del capitalismo, Madrid, Akal.
- Braudel, F. (1969/1998): Memorias del Mediterráneo, Madrid, Cátedra.
- Braudel, F. (1979/1984): Civilización material, economía y capitalismo, III, Madrid, Alianza.
- Brenner, R. (1998/2009). La economía de la turbulencia global, Madrid, Akal.
- Brenner, S. (2012): “The Revolution in the Life Sciences”, Science, 338, p. 1427-1428. DOI: <https://doi.org/10.1126/science.1232919>
- Canguilhem, G. (1968/2009): “El nuevo conocimiento de la vida”, en Estudios de historia y de filosofía de las ciencias, Buenos Aires, Amorrortu.
- Ceruzzi, P. (2003): A History of Modern Computing. Second Edition, Cambridge, MA, MIT Press.

- Crick, F. (1958): "On Protein Synthesis", *The Symposia of the Society for Experimental Biology*, 12, pp. 138-163.
- Davis, G. (2009): *Managed by the Market*, Oxford, Oxford University Press.
- Davis, G. (2016): *The Vanishing American Corporation*, Oakland, CA, McGraw-Hill Education.
- Deleuze, G. (1979/2017). *Derrames II. Aparatos de estado y axiomática capitalista*, Buenos Aires, Cactus.
- Dupré, J. (2014): *Processes of Life*, Oxford, Oxford University Press.
- Dyer-Witheford, N. (2015): *Cyber-Proletariat*, Londres, Pluto Press.
- Eddy, S. (2002): "Computational Genomics of Noncoding RNA Genes", *Cell*, 109, 2, pp. 137-140. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0092-8674\(02\)00727-4](https://doi.org/10.1016/S0092-8674(02)00727-4)
- Englund, R.K. (1988): "Administrative Timekeeping in Ancient Mesopotamia", *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, XXXI, pp. 121-185. DOI: <https://doi.org/10.1163/156852088X00070>
- Feher, M. (2009): "Self-Appreciation; or, The Aspirations of Human Capital", *Public Culture*, 21, 1, pp. 21-41. DOI: <https://doi.org/10.1215/08992363-2008-019>
- Feher, M. (2014): "Lecture 4: The Journey to Self-Steem: How Human Capital Blossoms", en <https://www.gold.ac.uk/visual-cultures/life/guest-lectures/>. Consulta: 23-12-2018.
- Feher, M. (2018): *Rated Agency*, Nueva York, Zone Books.
- Fisher, I. (1896): "What is Capital?", *The Economic Journal*, 6, 24, pp. 509-534. DOI: <https://doi.org/10.2307/2957184>
- Fisher, I. (1906): *The Nature of Capital and Income*, Londres, The Macmillan Company.
- Florida, R. (2003): "Cities and the Creative Class", *City Community*, 2, 1, pp. 3-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/1540-6040.00034>
- Florida, R. (2008/2009): *Las ciudades creativas*, Barcelona, Paidós.
- Flusser, V. (1987/2010): *A escrita*, São Paulo, AnnaBlume Editora.
- Foucault, M. (1966/2006): *Las palabras y las cosas*, Madrid, Siglo XXI.
- Fox-Keller, E. (1995/2000): *Lenguaje y vida*, Buenos Aires, Manantial.
- Fox-Keller, E. (2000/2002): *El siglo del gen*, Barcelona, Península.
- Fox-Keller, E. (2005): "The century beyond the gene", *Journal of Biosciences*, 30, 1, pp. 3-10. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02705144>
- Gibson, W. (1981/1994): "Johny Mnemonic", en *Quemando Cromo*, Barcelona, Minotauro.

- Gibson, W. (1984/2007): *Neuromante*, Barcelona, Minotauro.
- Gissis, S. & Lamn, E. (2018): *Landscapes of Collectivity in the Life Sciences*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Glaeser, E. (1999): “Learning in Cities”, *Journal of Urban Economics*, 46, pp. 254-277. DOI: <https://doi.org/10.1006/juec.1998.2121>
- Glaeser, E. (2012): *Triumph of the City*, Londres, Pan Books.
- Godfrey-Smith, P. (2014): *Philosophy of Biology*, Princeton, Princeton University Press.
- Hayek, F. (1944/2011): *Camino de servidumbre*, Madrid, Alianza.
- Hayles, K. (2002): *Writing Machines*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Hribal, J. (2014): *Los animales son parte de la clase trabajadora*, Madrid, ochodoscuatro ediciones.
- Hu, T.H. (2015): *A Prehistory of the Cloud*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Kay, A. & Goldberg, A. (1977): “Personal Dynamic Media”, *Computer*, 10, 1, pp. 31-41. DOI: <https://doi.org/10.1109/c-m.1977.217672>
- Kirschenbaum, M. (2008): *Mechanisms*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Kittler, F. (1985/1990): *Discourse Networks 1800/1900*, Stanford, Stanford University Press.
- Kittler, F. (1986/1999): *Gramophone, Film, Typewriter*, Stanford, Stanford University Press.
- Kittler, F. (1998/2017): “Hardware, el ser desconocido”, en *No hay software y otros ensayos*, Caldas, Editorial Universidad de Caldas, pp. 49-56.
- Kittler, K. (1999/2017): “Ciencia como proceso Open Source”, en *No hay software y otros ensayos*. Caldas, Editorial Universidad de Caldas, pp. 17-20.
- Lazzarato, M. (2013/2015): *Gobernar a través de la deuda*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Marx, K. (1863-1866/2009): *El capital*. Libro I. Capítulo VI (inédito). Resultados del proceso inmediato de producción, México D.F., Siglo XXI.
- Marx, K. (1857-1858/2016): *Grundrisse: Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. 1857-1858. Vol. 1, Madrid, Siglo XXI.
- Marx, K. (1867/2008): *El capital*, Vol. 1, T. 1, México D.F., Siglo XXI.
- Müller-Wille, S & Rheinberger, H-J. (2008/2012): *A Cultural History of Heredity*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Napier, D. (2002): *The Age of Immunology*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Napier, D. (2012): “Nonself Help: How Immunology Might Reframe the Enlightenment”, *Cultural Anthropology*, 27, 1, pp. 122–137. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2012.01130.x>
- Rabinow, P. (1996): *Making PCR*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Rabinow, P. & Dan-Cohen; T. (2005): *A Machine to Make Future*, Princeton, Princeton University Press.
- Rabinow, P. & Carduff, C. (2006): “Life – After Canguilhem”, *Theory Culture Society*, 23. p. 329. DOI: <https://doi.org/10.1177/026327640602300257>
- Raunig, G. (2016): *Dividuum*. Pasadena, CA, Semiotext(e).
- Rose, N. & Abi-Rached, J. (2013). *Neuro. The New Brain Science and the Management of the Mind*, Princeton, Princeton University Press.
- Rheinberger, H-J. & Müller-Wille, S. (2009/2017): *The Gene*, Chicago, The University of Chicago Press
- Scholz, T. (2016): *Überworked and Underpaid*, Londres, Polity.
- Schrodinger, E. (1944/2018): *¿Qué es la vida?* Barcelona, Tusquets.
- Schumpeter, J. (1942/2015): *Capitalismo, socialismo y democracia*, v. I, Barcelona, Pàgina indòmita.
- Smith, A. (1776/2010): *La riqueza de las naciones*, Madrid, Alianza.
- Srnicek, N. (2017): *Platform Capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- Stevens, H. (2013): *Life Out of Sequence*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Stirner, M. (1844/2013): *El único y su propiedad*, Madrid, Valdemar.
- Streeck, W. (2013/2014): *Buying Time*, Londres, Verso.
- Veblen, T. (1908): “Fischer’s Capital and Income”, *Political Science Quarterly*, 23, 1, pp. 112-128. DOI: <https://doi.org/10.2307/2140944>
- Venter, C. (2012): “What is Life? A 21st Century Perspective”, en https://www.edge.org/conversation/j_craig_venter-what-is-life-a-21st-century-perspective . Consulta: 23-12-2018.
- Venter, C. (2013/2015): *La vida a la velocidad de la luz*. Barcelona: Crítica.

¿LA ANTROPOLOGÍA AL SERVICIO DE LA TECNOLOGÍA?: LA VINCULACIÓN DE LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL A LA EXPERIENCIA DE USUARIO

MARTA ZORNOZA MADRID

Departamento de Antropología Social UGR, Instituto de Migraciones UGR

1. INTRODUCCIÓN

La antropología aplicada forma parte de un debate continuado en el tiempo en la propia disciplina. Atiende a diversos elementos, pero uno de los más relevantes es el desarrollar el trabajo antropológico con las técnicas propias de la etnografía más allá de la academia. Sin embargo, sus inicios vinculados a ayudar a las administraciones coloniales a partir del conocimiento en profundidad de las poblaciones colonizadas, ha hecho que en numerosas ocasiones el término sea rechazado. La aplicación de la antropología también ha sido una de las líneas de debate entre los antropólogos y las antropólogas. Estos elementos han generado un debate que en la actualidad continúa.

Existen diferentes campos que se han ido incorporando a las áreas de profesionalización de la antropología. La vinculación de la disciplina con todas las realidades sociales y culturales genera un nicho de trabajo y de ámbitos de estudio. Sin embargo, la incorporación laboral de las personas egresadas en antropología resulta baja. Uno de los nuevos ámbitos en los que desempeñar la antropología en puestos laborales es el de las nuevas tecnologías. Ha creado un mundo de posibilidades laborales a la disciplina, especialmente en el ámbito de la experiencia de usuario.

La interdisciplinariedad y el holismo que caracteriza a la antropología social hace que su perfil sea requerido en la identificación de las necesidades de los usuarios y las usuarias, proporcionando un profundo del

contexto en el que las personas van a emplear los diferentes productos. ¿Pero por qué la antropología se adapta al perfil requerido desde la experiencia de usuario? No son su carácter interdisciplinario y el holismo únicamente, las técnicas propias de la etnografía hacen que la aproximación a sus objetivos resulten idóneas en este campo específico. No obstante, dentro de este ámbito, la observación participante y las entrevistas en profundidad pasan a tener un carácter más reduccionista y cuentan con una finalidad completamente diferente al que se le da en las investigaciones etnográficas.

El objetivo de la experiencia de usuario resulta dispar al de las etnografías realizadas desde el ámbito antropológico. Se pasa del conocimiento de las sociedades y las relaciones sociales y focalizado en la venta de productos del ámbito tecnológico, lleva a una parte de la antropología al rechazo de ocupar estos puestos o, siquiera, considerarlos. Esta posición recuerda al rechazo de emplear el concepto de antropología aplicada aludiendo a motivos poco morales por parte de los antropólogos que realizaron investigaciones para las administraciones coloniales.

La pregunta de investigación que guía esta aproximación es: ¿Qué lugar ocupa la experiencia de usuario en la disciplina antropológica?

2. OBJETIVOS

A partir de lo anteriormente dicho y en relación con la pregunta de investigación, el objetivo principal de esta investigación es conocer la experiencia de usuario como un nuevo campo laboral para la antropología social. Para ello, se han establecido una serie de objetivos secundarios que ayudan a la cumplimentación de éste:

Explicar el desarrollo en el tiempo de la antropología aplicada.

- Identificar la vinculación de la antropología social al campo de las nuevas tecnologías y, de forma más concreta, en la experiencia de usuario.
- Analizar el uso de las técnicas etnográficas en el ámbito de la experiencia de usuario.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de las ideas expuestas anteriormente y los objetivos especificados, la metodología con la que se ha llevado a cabo esta investigación es principalmente la revisión documental. Desde la investigación cualitativa existe un gran interés por los documentos, optando en este caso por la revisión de documentación técnica sobre investigaciones realizadas en el ámbito (Strauss y Corbin, 2002). De forma más concreta, no se ha tratado de realizar un marco teórico, sino que a partir de todo lo señalado anteriormente, se ha efectuado una interpretación de los trabajos existentes en el ámbito de la antropología virtual. Este uso descriptivo proporciona una sensibilización y acercamiento del tema situándolo en otro enfoque (Strauss y Corbin, 2002): mostrar la relación entre la antropología aplicada y el nuevo cambio de la antropología y las tecnologías en sus diferentes vertientes. Este trabajo con documentos difiere del análisis de documentación que busca conocer una problemática social situada en un contexto concreto (Corbetta, 2010).

En el caso que nos concierne resulta imprescindible explicar desde dónde se sitúa la investigación. Se realiza una investigación desde una idea (Gil y Rosas, 2010) que es el diálogo existente entre antropología aplicada, aplicaciones de la antropología, la discusión sobre la aplicabilidad de la antropología y las nuevas puertas que se abren para la disciplina desde el campo de las tecnologías y la experiencia de usuario.

El problema de investigación es estudiado y presentado desde la reflexión crítica y su finalidad es ampliar los conocimientos existentes en torno a esta temática concreta (Jiménez y Torres, 2004). Focalizar en este asunto resulta necesario para entender y conocer las nuevas claves de la profesionalización de la disciplina antropológica y el requerimiento de la metodología etnográfica en el ámbito de la tecnología.

4. RESULTADOS

Para cambiar la forma en que se ajusta una imagen en el documento, haga clic y aparecerá un botón de opciones de diseño junto a la imagen.

Cuando trabaje en una tabla, haga clic donde desee agregar una fila o columna.

La institucionalización de la antropología es relativamente reciente en comparación con otras disciplinas, especialmente en el contexto español. Su visión holística y su preocupación por todos los temas sociales hace que tenga vinculación con todas las esferas de la vida: alimentación, salud, cambio climático, educación, etc. Su rápida adaptación hace que se hayan desarrollado un gran número de trabajos centrados en el área de las nuevas tecnologías. Esto ha llevado a la creación de puestos de empleo vinculados a esta área y la experiencia de los usuarios y las usuarias, requiriendo para estos antropólogos y antropólogas.

Sin embargo, hasta llegar a este punto, la disciplina ha pasado por un recorrido altamente conectado con la moral de los y las profesionales que se dedican a la antropología. Una de las discusiones que más ha marcado el desarrollo de la disciplina ha sido la correspondiente a diferenciar una “Antropología Aplicada” que se diferencia de la academia y su carácter principalmente teórico. Concretamente, trata de desmarcarse mostrando su capacidad para ocupar una profesión más allá de la investigación.

4.1. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA ANTROPOLOGÍA APLICADA

Debemos remontarnos algo más de cien años atrás para situar el nacimiento del concepto de la antropología aplicada. El primer tercio del siglo XX está marcado por la institucionalización de la disciplina en Estados Unidos, Francia y Gran Bretaña. Este proceso está acompañado por el surgimiento de las escuelas nacionales de estos mismos países: Franz Boas y la antropología cultural en Estados Unidos, Bronislaw Malinowski y Alfred Radcliffe-Brown en Gran Bretaña centrados en la antropología social y, por último, situar en Francia a Marcel Mauss y la etnología (Bartoli, 2002).

Situados en el contexto de surgimiento, cabe recordar que se trata de una época en la que produjo la I Guerra Mundial. Igualmente, durante ese periodo todavía existían países que contaban con colonias. Alemania,

Bélgica, Portugal o Reino Unido serían algunos ejemplos de potencias coloniales.

Fue el antropólogo Bronislaw Malinowski quien emplearía por primera vez el término de “antropología práctica”, publicando en 1929 un artículo con este mismo nombre (Uribe, 2015), tras pronunciarlo en una conferencia. Pese a ello, otros autores señalan que su comienzo es previo a la institucionalización de la antropología (Sánchez, 2012). Ambos sirvieron como llamada a los administradores públicos, especialmente aquellos que encontraban vinculados a las colonias, para que conocieran que podían contar con la ayuda de los antropólogos para administrar los países colonizados.

La antropología práctica británica y la estadounidense tuvieron un desarrollo similar. Esto se debe a la influencia que tuvo el funcionalismo británico. Ambas se sitúan en la producción de conocimiento sobre las colonias, siendo útil para su gerencia y el entendimiento de las poblaciones colonizadas, especialmente centradas en sus tradiciones o los idiomas. Ejemplo de ello es la contratación del antropólogo Thomas para estudiar las poblaciones residentes en el Occidente y Sur-Oriente de Nigeria o los estudios etnográficos del antropólogo Jenks en las islas de Filipinas. Asimismo, también se crearon centros de cultura dado el interés existente en las poblaciones africanas, como el Institute of African Languages. (Bartoli, 2002). San Román (2006) especifica que, en muchos de estos casos, los antropólogos saquearon estos países, expresaron la esclavitud o fueron partícipes de la acción autoritaria. En el caso de Estados Unidos estas investigaciones etnográficas también se producirán dentro del territorio nacional para documentar sobre las poblaciones aborígenes (Bartoli, 2002).

Esta línea de las investigaciones prácticas/aplicadas de los antropólogos cambió con la II Guerra Mundial (Sánchez, 2012). Muchos antropólogos fueron requeridos para realizar diagnósticos y tratar de resolver problemas que se manifestaban dada la duración de la guerra. Este auge de la antropología aplicada lleva a la creación de la Sociedad de Antropología Aplicada en 1941, desvinculándose del ámbito colonial y centrándose en la resolución de problemas prácticos. Se desarrollarán trabajos sobre antropología de la salud o de la educación. En este aspecto será el

antropólogo Bastide quien defiende la cientificidad de la disciplina en esta época como una obligación. En esta misma línea se situará Estados Unidos, país que financiará un gran número de proyectos con el fin de mejorar la situación de los países llamados “subdesarrollados”. (Uribe, 2015).

Pese a este desarrollo de la antropología aplicada no resulta evidente en qué se diferencia de la propia antropología y por qué hay un debate existente en torno al concepto sin todavía resolver. Es decir, ¿qué elemento diferenciador existe en la antropología aplicada? Esteva Fabregat (1973) argumenta que la antropología apellidada como aplicada trata de ocuparse de cuestiones situadas fuera del ámbito académico; Berdichewsky (2002) la define como una disciplina que se centra en la acción social; y Kottak (1997) señala que es

“la aplicación de datos, perspectivas, teoría y métodos antropológicos para identificar, evaluar y resolver problemas sociales contemporáneos” (p.293).

Estas definiciones no presentan un elemento claro y común entre ellas que nos permitan clarificar su objetivo.

Diferentes autores han reivindicado el carácter aplicado de sus investigaciones en los títulos de sus publicaciones:

La antropología aplicada en los programas de salud pública de América Latina (Adams, 1952), ¿Sociedad o suciedad? Aportaciones desde la Antropología Aplicada (Nevado, 1999) o Perspectivas y proyección de la antropología aplicada en México (Nahmad Sitton, 1978). Y otras publicaciones muestran la continuidad del debate sobre la antropología aplicada: La antropología aplicada y su problemática (Esteva, 1973), ¿Antropología aplicada, o la aplicación de cualquier antropología? Una propuesta técnica (Fericgla, 1993) o Reflexiones en torno a la antropología aplicada. Experiencias al hilo de una investigación en antropología de la salud (San Román et Al., 2012).

Como se puede apreciar, el debate cuenta con un gran recorrido y no solamente en el ámbito nacional, también en el contexto internacional.

4.2. EL DEBATE CONTINUADO DE LA ANTROPOLOGÍA APLICADA

El debate sobre la aceptación o el rechazo de la antropología aplicada ha generado diversos argumentos. El primero de ellos está ligado a los

claros orígenes de la antropología aplicada que no han hecho que su camino sea fácil. Inclusive en la actualidad sigue generándose este debate. El rechazo a su vinculación inicial, es decir, el conocimiento en profundidad de las poblaciones colonizadas para el beneficio de las administraciones coloniales, ha sido uno de los argumentos principales para contrariar a la necesidad de una antropología aplicada (San Román, 2006; Uribe, 2015). A esto se ha de sumar otro de los argumentos que se llevan a no emplear el adjetivo de aplicado: la defensa de que la antropología es aplicada de por sí, independientemente de su vinculación a la academia o no, aplicada (San Román, 2006; Uribe, 2015). Defiende que todas las problemáticas estudiadas desde la antropología son inevitablemente aplicadas. Por último, uno de los fracasos fue tratar de considerar la antropología aplicada como un subcampo (Uribe, 2015).

Pese a ser un debate prolongado en el tiempo y contar con elementos de peso que rechazan la necesidad de una antropología aplicada, en las universidades españolas se siguen ofertando asignaturas de grado y másteres que tratan de formar al alumnado para la aplicación de la antropología. Algunos ejemplos de ellos serían la asignatura de Antropología Aplicada del Grado en Antropología Social y Cultural (Universidad Complutense de Madrid), el máster en Antropología Aplicada: Salud y Desarrollo Comunitario (Universidad de Salamanca) o el máster en Antropología Aplicada (Universidad de Castilla La Mancha).

Esta oferta en los estudios universitarios de la disciplina se aproxima al enfoque fallido de algunos y algunas antropólogas, el entendimiento de la antropología aplicada como un subcampo de la disciplina. Esto acabaría por equipararla a subcampos clásicos como la antropología del género o la antropología del parentesco.

4.3. LA ANTROPOLOGÍA Y SU RELACIÓN CON LA TECNOLOGÍA

Sánchez (2012) y Pérez (2007) en sus recorridos por la antropología aplicada tratan de mostrar los nuevos campos que han ido surgiendo en la disciplina, principalmente a partir de los años 60. Algunos ejemplos son la antropología médica/de la salud o el ámbito del desarrollo. Ambos autores exponen también los cambios metodológicos como es la

incorporación de las investigaciones participativas, como la Investigación de Acción Participativa (IAP) o la etnografía multilocalizada.

El campo de las nuevas tecnologías y, de forma más concreta, la experiencia de usuario se han convertido en uno de los campos que más antropólogos requieren, además de ser objetos de estudio. Esto se debe a que la antropología social no es ajena a ella: “los avances sociales y tecnológicos agregan un valor extra a la significación de la realidad, se crean nuevos significantes y significados en un proceso de interacción simbólica” (Núñez y Escobar, 2018, p. 265).

Con lo anteriormente dicho, debemos especificar dos de los motivos que llevan a la vinculación entre antropología social y tecnología. El primero de ellos es que la tecnología se ha convertido en un elemento más para las personas en la mayoría de las sociedades, modificando las relaciones sociales y las formas de interacción tal y como se habían entendido hasta el momento. El segundo de los motivos es que dentro del campo de la tecnología ha cobrado gran importancia la experiencia de usuario y desde la disciplina antropológica se pueden aportar aspectos fundamentales para realizar esta aproximación (de la Barrera et Al., 2016).

Pese a los argumentos comentados, actualmente no existe una manera única de nombrar a la antropología que se dedica a la investigación en internet: antropología digital, antropología virtual o ciber-antropología. De Colsa et Al. (2014) señalan que, más allá de las diferencias epistemológicas, la antropología digital debe considerarse como el entendimiento y relación epistémica y metodológica de la esfera digital y analógica. Dentro de este ámbito es también relevante focalizara en la antropología para el diseño y su orientación a la investigación de las personas usuarias. Principalmente destaca de ella su condición aplicada y práctica, vinculada a la resolución de problemas. De La Barrera et Al. (2017) señalarán que se trata de una Tecno-antropología.

La identificación del carácter interdisciplinar de la antropología es también necesario en esta argumentación sobre la presencia de la disciplina en las investigaciones (tanto en el ámbito teórico como en la profesionalización) del mundo tecnológico. Concretamente el campo de la experiencia de usuario es un ámbito transdisciplinar que permite la

incorporación de profesionales de la antropología. Dentro de esta aproximación, como bien se viene diciendo, el campo laboral de la antropología ha aumentado gracias a la experiencia de usuario, la cual puede situarse dentro de la antropología digital (Junoy, 2018). Ésta es definida por Barrera et Al. (2016) de la siguiente manera:

La experiencia del usuario o user experience (UX), es un concepto en el marketing online, identificado como el proceso que lleva a cabo un usuario cuando interactúa con un producto, obteniendo así una experiencia entre el consumidor y una marca. Por otro lado, los aspectos emotivos, actitudes y comportamientos del usuario hacia un producto o servicio, pueden profundizarse con seguimientos a detalle, descripciones que den cuenta de cómo se usa, en donde se tiene y en general de cómo se vive, observando de primera mano al usuario y siendo parte del entorno en el que se mueve, es decir, mediante el trabajo etnográfico, que no es otra cosa que una de las herramientas de la antropología, que bien puede usarse en el diseño (p.103).

Aguirre y Muñetones (2022) señalan que la UX permite la aplicación de las técnicas propias de la disciplina antropológica. Si bien, en las disciplinas que adoptan el diseño intercultural, dentro de los estudios de habla hispana, la presencia de la experiencia de usuario es todavía baja, más aún en los llevados a cabo en países latinoamericanos (Valbuena Buitrago, 2017). Sin embargo, no se puede rechazar la idea que plantea González-González (2021): “la UX sea la clave del éxito de cualquier producto o servicio digital y que la demanda de los perfiles profesionales relacionados a la UX sea cada vez más alta” (p.142). Esta demanda de expertos y expertas, la cual continúa en aumento, ha llevado a la capacitación profesional de la antropología en la investigación de usuarios a partir de técnicas propias de la etnografía, tratando de resolver los problemas vinculados a estas nuevas tecnologías y su uso por parte de las personas (de la Barrera et Al., 2017).

4.4. ETNOGRAFÍA EN LA EXPERIENCIA DE USUARIO

La demanda de antropólogos y antropólogas en el área de la experiencia de usuario no se debe únicamente al conocimiento de las sociedades de forma holística. Es conocido que existen disciplinas que emplean técnicas propias de la investigación etnográfica y, en el ámbito que estamos tratando, también ha sido así. Esto ha sido realizado especialmente por

parte de los diseñadores y las diseñadoras. El uso de las observaciones participantes y entrevistas, aunque no como serían entendidas en la disciplina antropológica, sirven para detectar las necesidades de las personas usuarias, documentar sus prácticas y, por último, entender el contexto en el que se emplearán los productos (de la Barrera et Al., 2017). Es necesario entender el motivo por el cual se han incorporado antropólogos/as al ámbito de la experiencia de usuario:

La contribución progresiva de las ciencias sociales, específicamente de la antropología, en el diseño de servicios, conlleva necesariamente, o al menos es la propuesta de este artículo, a considerar la ampliación de los horizontes hermenéuticos a partir de los cuales la antropología interpreta y es interpretada.

Para esto utilizamos la inserción de herramientas como el método etnográfico en el diseño de servicios y reflexionamos acerca de cómo la práctica antropológica puede cualificar el debate sobre el diseño en estos entornos y, del mismo modo, cuestionar las formas y los usos de la antropología (Aguirre y Muñetones, 2022).

Núñez y Escobar (2018) señalan que “la propuesta metodológica para la aplicación etnográfica en diseño es el diálogo intersubjetivo entre el diseñador y el usuario, una interlocución de subjetividades que le permitirá al diseñador representar social y gráficamente la realidad” (p.263). El claro uso de las herramientas propias de la etnografía justifica ampliamente el por qué la experiencia de usuario se ha convertido en un nicho de trabajo para los antropólogos y las antropólogas.

5. DISCUSIÓN

¿Qué ofrece la antropología a la experiencia de usuario? ¿O deberíamos hacer la pregunta a la inversa? En primer lugar, la antropología socio-cultural se centra en estudiar las sociedades y las prácticas sociales que se dan en éstas (alimentación, organización, educación, etc.). Aquí surge una de las primeras puntualizaciones: la experiencia de usuario no se centra en las sociedades o en las personas, sino que focaliza en los usuarios. Este acercamiento a las personas junto a las que se trabaja diferiría del empleo clásico de la etnografía dentro de la antropología.

Lo especificado arriba nos lleva a localizar uno de los primeros paralelismos existentes entre los inicios de la antropología aplicada y la experiencia de usuario. Ambas áreas buscan el conocimiento de la gente o la población con una finalidad concreta y no por conocer sus problemáticas. La primera de ellas es conseguir el sometimiento de las poblaciones colonizadas y beneficiar a los países colonizadores y el segundo de ellos consiste en el conocimiento de las necesidades de las personas que acabarán por cubrirse con la creación o modificación de aplicaciones, webs, etc.

En segundo lugar, el carácter interdisciplinar de la antropología y el transdisciplinar de la experiencia de usuario permite la convergencia de ambos en el ámbito laboral. La incorporación laboral de egresados y egresadas en la antropología a la UX se puede llevar a cabo gracias a las características de ambas áreas.

En tercer lugar, las ofertas laborales del ámbito de la experiencia de usuario que buscan perfiles de personas graduadas en antropología requieren el conocimiento de técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Dentro de estos enfoques se especifican ciertas herramientas que son requeridas para desempeñar ese puesto laboral: mapas de experiencia, design thinking, realización de AB test o usabilidad. Asimismo, algunas de las ofertas están directamente ligadas a la disciplina antropológica: señalan que se debe conocer la metodología etnográfica y, dentro de ella, suele ser demandado el conocimiento en realización de las entrevistas a los usuarios y las usuarias. No obstante, las entrevistas realizadas en este ámbito difieren en cierta medida de las realizadas en la etnografía clásica, las entrevistas etnográficas en profundidad.

Por último, si bien a simple vista parece que pueden diferir del método clásico de la antropología y las técnicas propias, debemos recordar las nuevas incorporaciones e implicaciones metodológicas que han recogido Sánchez (2012) y Pérez (2007). La incorporación de la antropología a la UX no permite el desarrollo clásico de una etnografía, pero esto no resulta un motivo de rechazo. Asimismo, esta idea se puede aplicar a otros contextos como el desarrollo, la investigación de mercados o puestos como técnicos de apoyo en el área de la violencia de género. En todos ellos resulta difícil respetar los tiempos de una etnografía, realizar observaciones participantes o escribir un diario de campo.

6. CONCLUSIONES

El debate entre antropología aplicada enfrentado a la antropología teórica y defendiendo el trabajo y la profesión de la disciplina más allá de la academia es iniciado un siglo atrás. Esto ha llevado a diferentes discusiones sobre la aplicabilidad de la antropología y si realmente es necesario apellidar a la antropología con el término de aplicada. Sus inicios estrechamente ligados al colonialismo o, mejor dicho, al servicio de las administraciones coloniales. Esto ha terminado por ser uno de los principales motivos de rechazo de la antropología aplicada. Con todo, la búsqueda de la profesionalización de la disciplina ha continuado y ha encontrado en la experiencia de usuario un gran nicho de trabajo.

Una de las grandes características de la disciplina es su carácter interdisciplinar. Esto la lleva a ser partícipe de uno de los campos más demandados por muchas de las sociedades: las nuevas tecnologías y todas sus vertientes. Éstas serían las redes sociales, aplicaciones móviles, páginas web o, inclusive, los cargadores eléctricos de los coches. La antropología es capaz de abordar sus investigaciones (tanto en el ámbito académico como fuera de él) con un enfoque holista y esto se presenta como un elemento clave a la hora de realizar investigaciones de usuario y, del mismo modo, el diseño.

Esta nueva esfera de la sociedad sería uno de los ejemplos de antropología práctica en la actualidad. Los ámbitos de las políticas públicas, el desarrollo y la cooperación o el campo de la salud también fueron previamente nuevos campos incorporados a la llamada antropología aplicada y actualmente se encuentran completamente asentados. En la actualidad, la experiencia de usuario se sitúa fuera del ámbito académico y cuenta con una alta demanda de personal, reclamando perfiles con formación en antropología social.

Las técnicas del método etnográfico permiten el trabajo de las personas formadas en la disciplina de la antropología en el área de la experiencia de usuario. Pese a ello, no podemos entender el uso de las herramientas del mismo modo que se emplean en las etnografías realizadas desde la antropología y no fuera de este ámbito. Si bien, el conocimiento de la observación participante o las entrevistas no resultan suficientes para la

ocupación de estos puestos, dado que se requieren conocimientos específicos y de otras técnicas del área.

Todo lo expuesto y argumentado en el presente capítulo nos lleva a responder la pregunta inicial del título: ¿La antropología al servicio de la tecnología? Aunque existas paralelismo con el ofrecimiento que hicieron algunos antropólogos a las administradores coloniales, el área de la tecnología se ha presentado como un campo en el que la antropología se puede profesionalizar y aplicar las técnicas propias de la etnografía con algunas modificaciones.

7. REFERENCIAS

- Adams, R. N. (1952). La antropología aplicada en los programas de salud pública de America Latina. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, 298-305.
<https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/11913/v33n4p298.pdf?sequence=1>
- Aguirre Cortés, A., & Muñetones Rico, M. (2022). Apuntes etnográficos acerca de la investigación antropológica en el diseño de servicios. *Boletín de Antropología*, 37(63), 108-123.
- Bartoli, L. (2002). *Antropología aplicada. Historia y perspectivas desde América Latina*. Editorial Abya Yala.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21028/1/Antropolog%C3%A0Da%20aplicada.%20Historia%20y%20persp%203.pdf>
- Berdichewsky, B. (2002). *Antropología social: introducción*. Lom Ediciones.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SE3cFt40p4IC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Berdichewsky+\(2002\)+&ots=IkaxsfTWO&sig=rUmnC4qzpJFUdwp292vGnej3YT8#v=onepage&q=Berdichewsky%20\(2002\)&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=SE3cFt40p4IC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Berdichewsky+(2002)+&ots=IkaxsfTWO&sig=rUmnC4qzpJFUdwp292vGnej3YT8#v=onepage&q=Berdichewsky%20(2002)&f=false)
- Colobrans, J., Serra, A., Faura, R., Bezos, C., & Martin, I. (2012). La tecnopropología. *Revista de antropología experimental*, 12, 137-146.
<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/download/1909/1659>
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*.
- de Colsa, M., González, L. J., & Mayen, A. (2014). Antropología Digital: El retorno a la comunidad y la cuarta fuente de la reflexión etnológica. En *El valor de la etnografía para el diseño de productos, servicios y políticas TIC* (pp. 13-20).
https://www.academia.edu/35203259/Antropologia_digital_El_retorno_a_la_Comunidad

- de la Barrera Medina, M. S., López Flores, N., & Moreno Codina, T. (2018). ANTROPOLOGÍA Y DISEÑO. LA CONCEPCIÓN DEL DISEÑO PARA RESUMEN INNOVACIÓN. Investigando y Construyendo Nuevos Productos, 103-110. <https://n9.cl/wv0si>
- de la Barrera Medina, M. S., Moreno Codina, T., & López Flores, N. (2017). De lo cotidiano a la innovación. Contribuciones entre antropología y diseño. Tercer Simposio Académico Sobre la Enseñanza del Diseño, 49-56. <https://onx.la/b933e>
- Esteva Fabregat, C. (1973). La antropología aplicada y su problemática. Primera reunión de antropólogos españoles: actas, comunicaciones, documentación, 1975, ISBN 84-85057-51-1, págs. 253-321, 253-321.
- Fericgla, J. M. (1993). ¿Antropología aplicada, o la aplicación de cualquier antropología?: una propuesta técnica. *Anthropologica: Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, 7, 299-304. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1465733>
- Gil Montes, V., & Rosas Huertas, A. (2010). El arte de investigar y sus implicaciones.
- González González, C. S., Gil, R., Collazos, C. A., & Gonzalez Calleros, J. M. (2021). Análisis de las titulaciones formales e informales en Iberoamérica de UX: desafíos para la formación online. *Campus virtuales: revista científica iberoamericana de tecnología educativa*, 10(1), 141-151. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8017594.pdf>
- Jiménez Becerra, A., & Torres Carrillo, A. (2006). La práctica investigativa en ciencias sociales. U. Pedagógica Nacional.
- Junoy Domènech, J. M. (2018). Conocimientos que las empresas necesitan de un profesional en UX. <https://repositori.udl.cat/items/32fa3adf-c87d-40f9-9240-1a614538c967>
- Kottak, C. P. (1997). *Antropología cultural: espejo para la humanidad*. Mac-Graw Hill.
- Molina, R. (2012). SUPERANDO EL «CARÁCTER NACIONAL»: La antropología ante los retos de la globalización. *Revista de antropología experimental*, 12, 23-42. <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/download/1901/1652>
- Nahmad Sitton, S. (1978). Perspectivas y proyección de la antropología aplicada en México. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 1(9), 103-107. <https://www.redalyc.org/pdf/159/15900909.pdf>
- Nevado, R. (1999). ¿Sociedad o suciedad? Aportaciones desde la antropología aplicada: Antropología de la organizaciones de las nuevas tecnologías. *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, 73, 191-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=308888>

- Pérez L., M. (2007). Las Perspectivas y Retos de la Antropología Aplicada en el Siglo XXI. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad*, 17, 1-9.
<http://www.redalyc.org/pdf/3112/311224745002.pdf>
- San Román, T. (2006). ¿Acaso es evitable? El impacto de la Antropología en las relaciones e imágenes sociales. *Revista de Antropología Social*, 15, 373-410. https://doi.org/10.5209/rev_raso.2006.v15.10158
- San Román, T., Sanjuán, L., Casado, I., López, Ó., & Grau, J. (2012). Reflexiones en torno a la antropología aplicada. Experiencias al hilo de una investigación en antropología de la salud. *Revista de antropología experimental*, 12, 115-135.
http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2012/MP08_12.pdf
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.
- Torres, S., & Escobar, T. E. (2018). Antropología aplicada al diseño. *INNOVA Research Journal*, 3(10.1), 260-274.
<https://doi.org/10.33890/innova.v3.n10.1.2018.862>
- Uribe Oyarbide, J. M. (2015). Antropología aplicada: Momentos de un debate recurrente. *Etnografías contemporáneas*, 1(1), 3.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8103960>
- Valbuena Buitrago, W. S. (2017). ¿Experiencia de usuario en el diseño intercultural? *Dialnet*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6302058>

LA REPRESENTACIÓN DISCURSIVA DEL PODER
EN EL TITO PARTISANO. ESTRATEGIAS DE
AUTO Y HETEROPRESENTACIÓN EN
EL DÍA DE LA VICTORIA (1945)

JULIO OTERO SANTAMARÍA
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata de ofrecer claves relevantes del discurso partisano de Josip Broz Tito durante la II Guerra Mundial. Con un método basado en la propuesta de Wodak (2003, pp. 101-141) para el enfoque histórico del discurso (EHD), este análisis revela cómo el mariscal de Yugoslavia utilizó las principales estrategias discursivas en *El Día de la Victoria* -la alocución más importante de esta etapa- con la intención de presentar positivamente a los partisanos -y a sus aliados- y negativamente a sus enemigos. Asimismo, la relación de dicha pieza de oratoria con otros textos coetáneos de Broz ayudará a calibrar su verdadera dimensión histórica.

Esta investigación viene a dar continuidad y profundidad a otra anterior enfocada en los contenidos presentes en los textos firmados por Tito entre 1939 y mayo de 1945. Si la primera de ellas arrojó luz sobre los discursos mantenidos y temas abordados por el dirigente yugoslavo durante dicho periodo, esta segunda explora, también desde el EHD, cómo Broz representa discursivamente el poder y expone sus argumentos para tejer un relato persuasivo que asegure el apoyo popular a su proyecto político y la exclusión del poder de los grupos rivales.

1.1. EL TEXTO EL DÍA DE LA VICTORIA

No abundan datos acerca de las circunstancias que envolvieron la concepción del texto que centra este capítulo. Sí sabemos que fue una alocución transmitida por radio el 9 de mayo de 1945 desde los estudios de Radio Belgrado para toda Yugoslavia. Broz no pronunció el discurso en un evento público por razones de seguridad (D. Bondžić, comunicación personal, 19 de enero de 2023). Al día siguiente, los principales periódicos del país publicaron el texto completo. Al igual que otros preparativos de la celebración de la victoria, todo lo relacionado con la intervención radiofónica de Tito fue planeado días antes por la dirección comunista (Bondžić, 2019, p. 347). No obstante, por mor de la estrategia política frentepopulista adoptada por el PCY, tanto en la presentación del discurso como en otros actos conmemorativos se evitó mencionar que Broz era el secretario general de esta formación.

Lo que no se sabe con total seguridad es quién escribió el texto. Muy probablemente el esqueleto fue obra del propio Tito, si bien algún miembro de su entorno más próximo pudo haberse encargado de pulirlo. Así lo piensan, entre otros, Saša Vejzagić, (comunicación personal, 25 de noviembre de 2022). Sin conocer el caso concreto de *El Día de la Victoria*, Slobodan Selenić confirma que Tito hablaba habitualmente sobre una base de ideas que él mismo escribía (comunicación personal, 29 de noviembre de 2022). Dejan Jović (comunicación personal, 7 de junio de 2022) ahonda en esta idea y asegura que, a pesar de su escasa habilidad para hablar en público, Broz era meticuloso a la hora de preparar sus discursos. Según Jović, en sus primeros años en el poder escribía a mano y después el borrador se sometía a cinco o seis revisiones.

Basándose en las memorias sobre Tito publicadas por Djilas, Mira Bogdanović (comunicación personal, 23 de noviembre de 2022) recuerda que, consciente de su limitada formación intelectual, Broz agradecía discretos consejos procedentes de su séquito, del que formaban parte intelectuales muy significativos. Precisamente en ese círculo se movía una de las pocas personas que, a nuestro juicio, podría haber intervenido en

la redacción del discurso: Vladimir Dedijer³⁶, in illo tempore, periodista destacado en tareas de propaganda. Preguntado expresamente por esta cuestión, Vejzagić (comunicación personal, 25 de noviembre de 2022) no descarta que así fuera.

Otro aspecto que se desconoce es la forma en la que Tito pronunció este discurso, ya que no se conserva grabación alguna³⁷. En cualquier caso, existe un amplio consenso sobre las limitaciones de Tito para la oratoria (N. Vladislavljević, comunicación personal, 19 de abril de 2022), entre las que puede citarse una peculiar forma de hablar el serbocroata que a veces incluso dificultaba la comprensión de los receptores (I. Damnjanović, comunicación personal, 23 de junio de 2022; R. Nakarada, comunicación personal, 26 de mayo de 2022). Ambas reseñan que este hecho dio lugar a todo tipo de teorías que llegaban a cuestionar su identidad y su nacimiento en Kumrovec (Croacia)³⁸. Nakarada y Damnjanović también coinciden en que el líder yugoslavo superó estos hándicaps con su carisma, especialmente cuando se expresaba sin leer y de forma más o menos espontánea, ya que las masas populares se identificaban con su estilo sencillo y directo.

Finalmente, cabe señalar que los yugoslavos escucharon con atención y entusiasmo la intervención radiofónica de Tito, saludando sus palabras acerca de la victoria sobre el fascismo y la liberación nacional (Bondžić, 2019, p. 347). Similar expectación levantó entre quienes regían los

³⁶ Citado en un reportaje de Andjelović y Andrić (2022), el historiador británico Benjamin Vines lo describe como “una de las figuras más importantes después de la II Guerra Mundial en Yugoslavia”. Partisano, periodista, historiador, académico y propagandista, Dedijer (1914-1990) ocupó altos cargos en el partido y en el Estado antes de caer en desgracia y emigrar en Estados Unidos, donde fue profesor universitario. En la posguerra escribió una biografía que cimentó la mitología del partido y el culto a la personalidad de Tito, aunque décadas después publicaría una obra sobre el mariscal mucho más crítica.

³⁷ Desde el archivo de Radio Belgrado confirman que no existe ningún audio de la alocución. Bondžić (comunicación personal, 6 de abril de 2023) estima que la hipótesis más plausible es que la emisora no dispusiera en aquel entonces de la tecnología necesaria para grabarla.

³⁸ La teoría conspirativa más extendida lo consideraba un agente soviético enviado por la URSS, que habría suplantado o inventado la identidad de Josip Broz. Un documento desclasificado de la Agencia de Seguridad Nacional estadounidense titulado *Is Yugoslav President Tito Really a Yugoslav?*, (National Security Agency, s.f.) plantea seriamente la posibilidad de que el mariscal sea de origen ruso o polaco debido a que se expresaba en serbocroata con un acento supuestamente extranjero.

destinos de las potencias vencedoras, quienes trataban de atisbar alguna pista sobre la dirección ideológica que iba a tomar la nueva Yugoslavia. Por ello, el, a la sazón, primer ministro yugoslavo evitó mensajes que incomodaran a sus todavía aliados (D. Bondžić, comunicación personal, 19 de enero de 2023). Este investigador subraya, asimismo, que *El Día de la Victoria* es relevante desde el punto de vista histórico, pero que, sobre todo, influyó de forma notable en el contexto político del momento.

FIGURA 1. Portada del periódico *Borba* (Lucha) del 10 de mayo de 1945, en cuya portada puede leerse en serbio el texto completo de *El Día de la Victoria*.



Fuente: Archivo de Yugoslavia

2. OBJETIVOS

2.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

El propósito de este estudio es revelar cómo en el texto elegido, y en el discurso partisano en general, el mariscal de Yugoslavia representa discursivamente el naciente poder de este movimiento político-militar. Para ello, y con la vista puesta en conocer el sentido histórico de la pieza de oratoria analizada, esta investigación parte de la siguiente hipótesis: *El*

Día de la Victoria representa a los partisanos como héroes que encarnan las virtudes de los pueblos yugoslavos frente a unos ocupantes caracterizados como monstruos poderosos. Los siguientes objetivos ayudarán a confirmar o desmentir dicha hipótesis:

- Desvelar cómo Tito utiliza en el texto las estrategias discursivas para presentar de forma positiva a su grupo y negativa a sus enemigos.
- Identificar los recursos lingüísticos empleados para cada una de ellas de cara a justificar la inclusión/exclusión de los distintos actores políticos y sociales con relación al poder.
- Interpretar las principales claves que conectan al texto con la línea discursiva de Tito durante la II Guerra Mundial y/o que determinan su alcance histórico.

2.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

De cara a orientar la consecución de estos objetivos, hemos planteado seis preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los actores, eventos y procesos mencionados?
- ¿Cómo son nombrados, presentados y enmarcados?
- ¿Se implica el orador en el relato?
- ¿Qué esquemas argumentativos utiliza?
- ¿Cuál es la conexión de *El Día de la Victoria* con el discurso partisano?
- ¿Cuál fue el alcance histórico del texto?

3. METODOLOGÍA

3.1. MARCO TEÓRICO

Esta investigación se encuadra en los estudios críticos del discurso (ECD), una disciplina transversal que “proporciona detallados y

sistemáticos análisis de las estructuras y estrategias de texto y habla, y de sus relaciones con los contextos sociales y políticos” (van Dijk, 1999a, p. 24). La naturaleza del texto y las categorías utilizadas para radiografiarlo sitúan a este capítulo en el campo del análisis político del discurso (van Dijk, 1999b)³⁹.

Más específicamente, el método aplicado se encuadra en el EHD, que tiene a Ruth Wodak como principal referente. Este enfoque abarca la dimensión histórica de los discursos, integrando sus antecedentes históricos y las fuentes originales en las que el evento discursivo está incrustado (van Leeuwen y Wodak, 1999, pp. 91 y 93).

3.2. MARCO METODOLÓGICO

3.2.1. Las estrategias de autopresentación y heteropresentación

Las herramientas metodológicas elegidas se encuentran en el segundo nivel de análisis que Wodak (2003, pp. 113-114) plantea en su método para el EHD. Con objeto de desvelar cómo Tito presenta en el texto escogido tanto al endogrupo, es decir, al colectivo político y social al que pertenece, como al exogrupo, en el que estarían sus enemigos, hemos hecho uso de las estrategias de autopresentación positiva y heteropresentación negativa (pp. 114-115), un instrumento eficaz para descubrir las dinámicas discursivas y prácticas sociales que tratan de legitimar la inclusión/exclusión de los grupos políticos con respecto al poder.

En el análisis de la estrategia de referencia en ocasiones nos hemos valido de conceptos procedentes de la propuesta de van Leeuwen (2008, pp. 23-54) para la representación de los actores sociales, los cuales serán explicados según vayan apareciendo.

³⁹ En el apartado de los resultados y en el de la discusión se examina el texto teniendo en cuenta a los actores implicados, el tema tratado o el acto y el proceso en los que se enmarca su emisión. Estas y otras categorías mencionadas por van Dijk (1999b, pp. 22-23 y 39) confirman que se trata de un texto esencialmente político, por lo que debe ser analizado como tal. Asimismo, el análisis de la dicotomía nosotros/ellos (p. 44-46) es propio tanto de este enfoque como del EHD.

TABLA 1. A cada una de estas estrategias discursivas se asocian un objetivo y varios dispositivos lingüísticos.

ESTRATEGIAS	OBJETIVOS	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
Referencia o modo de nombrar	Formación de grupos internos y externos	¿Quién son las personas o grupos nombrados?	Deicticos, antropónimos, metáforas, metonimias...
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma positiva o negativa	¿Qué características y cualidades se les atribuye?	Atribuciones estereotipadas, adjetivos predicativos, figuras retóricas...
Enmarcado o puesta en perspectiva	Implicación y ubicación del punto de vista del emisor	¿Desde qué puntos de vista se expresan las referencias y atribuciones?	Estilo directo, indirecto o libre, descripción, narración o cita de acontecimientos...
Intensificación y atenuación	Dotar de mayor o menor intensidad a las atribuciones	¿Las declaraciones polarizantes se articulan abiertamente?	Diminutivos, interrogaciones, expresiones vagas, superlativos, hipérbolos...
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas	¿Qué argumentos justifican o legitiman la inclusión y la exclusión política?	Topoi (esquemas argumentativos), falacias...

Tabla elaborada a partir de las expuestas en Wodak (2003, p. 114), Rybina (2014, p. 32), Abdel Kader (2016, p. 30), Charteris-Black (2018, p. 129) y Nagi Abdel Latif (2019, p. 84).

Es conveniente aclarar el significado de *topos* (plural, *topoi*), un concepto que hunde sus raíces en la Antigua Grecia. Los *topoi* son estrategias argumentativas que apelan a un razonamiento y a un consenso social para persuadir al receptor. Así, el EHD no se refiere a estructuras abstractas propias de la lógica formal, sino a esquemas dependientes del contexto y relacionados con el contenido del texto. Funcionan como garantes que conectan la premisa de la que parte el emisor con la conclusión que este quiere defender (Charteris-Black, 2018, p. 133). Los *topoi* remiten a una regla de conclusión, formulada a través de una máxima - expresada en la mayoría de las veces en condicional-, pero también necesitan de una creencia o conocimiento compartido (*endoxa*) por la audiencia (Boukala y Serafis, 2022, pp. 207-209).

TABLA 2. Clasificación de los topoi propuestos para analizar discursos a través del EHD. Cada esquema argumentativo apela a una regla de conclusión, normalmente formulada en condicional.

TOPOI	REGLAS DE CONCLUSIÓN
Utilidad y ventaja	Si hay consecuencias positivas en una decisión, esta debe ser aceptada,
Inutilidad y desventaja	Si hay consecuencias negativas de una decisión, esta debe ser rechazada.
Definición	Si alguien o algo es nombrado como X, esa persona o cosa debe poseer los rasgos contenidos en X.
Peligro y amenaza	Si una decisión política implica peligros o amenazas concretas, esta no debe tomarse.
Humanitarismo	Si una decisión política responde al humanitarismo, debe tomarse.
Justicia	Si las personas, acciones o situaciones son análogas, deben recibir el mismo trato.
Responsabilidad	Cuando una persona o entidad es responsable de la aparición de un problema, debe actuar para buscar la solución.
Carga y lastrado	Si una persona o entidad se encuentra lastrada por problemas específicos, se debe actuar para disminuir esas cargas.
Economía	Si una acción o situación cuesta demasiado dinero, se debe actuar para disminuir los costes.
Realidad	Como la realidad es como es, se debe adoptar una decisión concreta.
Números	Si los números avalan una decisión, esta debe tomarse.
Legalidad y derechos	Si una norma prescribe una acción, esta debe emprenderse.
Historia	Como la historia nos enseña que determinadas acciones tienen unas consecuencias, debemos actuar teniéndolo en cuenta.
Cultura	Dado que la cultura de un grupo determinado es de una manera, surgen problemas.
Abuso	Si un derecho o ayuda es abusiva, esta debe cambiarse o cancelarse.

Tabla elaborada a partir de las expuestas en Wodak (2003, pp. 116-119) y Charteris-Black (2018, p. 135).

Después de radiografiar el uso de estas cinco estrategias en *El Día de la Victoria*, comprobaremos si los resultados son similares en una selección de textos firmados por Tito durante la 1939 y 1945, años en que se

desarrolló la II Guerra Mundial. En especial, nos detendremos en si este corpus comparte con *El Día de la Victoria* la presencia de los mismos actores sociales y políticos, eventos, procesos y fenómenos.

3.2.2. Fuente de los textos

El texto de El Día de la Victoria puede consultarse en su versión original en serbocroata en este enlace de Wikisource: <https://bit.ly/3BAWNzw>. No obstante, para este análisis hemos trabajado más con la traducción al inglés publicada por el Marxists Internet Archive en su sección dedicada a Josip Broz Tito.

4. RESULTADOS

4.1. ESTRATEGIA DE REFERENCIA O MODO DE NOMBRAR

TABLA 4. Además de los actores sociales y políticos, elementos y grupos identificados en el texto, recogemos las principales formas empleadas por Tito para referirse a ellos, junto con los dispositivos lingüísticos asociados.

1) Elementos del discurso a) Principales actores sociales y políticos: los pueblos de Yugoslavia, los Destacamentos Partisanos, las naciones aliadas, las potencias del Eje y los grupos armados autóctonos. b) Eventos: la II Guerra Mundial, la victoria aliada y la rendición de Alemania. c) Proceso: la construcción de una nueva Yugoslavia. d) Fenómeno: el fascismo. d) Acción: el ataque del Eje a Yugoslavia. e) Objetos: armas, alimentos y otros productos.
2) Grupos presentados a) Endogrupo: los pueblos de Yugoslavia y los Destacamentos Partisanos forman el “nosotros”. Las naciones aliadas (URSS, Estados Unidos y Reino Unido) y sus fuerzas armadas (especialmente el Ejército Rojo) también forman parte del grupo interno, si bien formarían un subgrupo con el que Broz no se identifica plenamente. Más que al “nosotros”, representarían a “nuestros aliados”. b) Exogrupo: las potencias invasoras mencionadas en el texto (Alemania e Italia) y los grupos armados a los que acusa de colaborar con estas (chetniks, ustashas, domobran y otros) constituyen el “ellos”.

3) Formas de nombrar a los actores sociales y recursos lingüísticos

a) Para nombrar a los actores del endogrupo:

- Topónimos: "Yugoslavia", "América", "Gran Bretaña", "Unión Soviética", etc.
- Asimilación40: "nación", "país" y "tierra", "pueblos", "pueblo", etc.
- Identificación relacional41: "camaradas", "aliados", etc.
- Colectivización42: "Naciones Unidas", "nuevo ejército yugoslavo", "Ejército Rojo", etc.
- Etnónimos: "serbios", "croatas", "eslovenos", "macedonios", "montenegrinos", "musulmanes", "yugoslavos", etc.
- Funcionalización43: "soldados", "oficiales trabajadores", etc.
- Honorificación44: "oficiales no comisionados", etc.
- Clasificación45: "pobres", "ciudadanos", "partisanos", "hombres", "mujeres", etc.
- Metáforas: "hermanos en la lucha y hermanos de sangre en los Balcanes", "constructores de una nueva y más feliz Yugoslavia...

b) Para nombrar a los actores del exogrupo:

- Topónimos: "Alemania" e "Italia".
- Antropónimo: "Hitler".
- Funcionalización: "ocupante".
- Colectivización: "alto mando alemán".
- Clasificación: "chetniks", "ustashas" y "domobran".
- Identificación relacional: "secuaces".
- Adjetivo ideológico sustantivado: "fascistas".
- Metáfora: "orden de la esclavitud y el sufrimiento" y "yugo fascista".
- Metonimia: "poder", "fuerzas", "enemigo"...
- Deícticos. "sus sangrientos secuaces", etc.
- Pasivación46: "han sido vencidos", "los que han sido mal conducidos y hayan estado bajo armas al servicio del ocupante".
- Expresión de sometimiento: "secuaces", "conducidos", "bajo armas del ocupante" ...

c) Para nombrar a los eventos:

- La II Guerra Mundial: además de sustantivos bélicos ("guerra", "batalla" y "lucha"), Tito recurre, por un lado, a verbos ligados a la destrucción para mencionar las acciones del exogrupo ("imponer", "exterminaron", "infligió", "esclavizaros" ...), y, por otro, a verbos que sugieren épica para las del endogrupo ("defender", "vivirán", "ganado", "preservar", "ganar", etc). Destaca también la reiteración de formas verbales de "inspirar".
- La victoria aliada: además del sustantivo "victoria", se emplean metáforas ("festival"), metonimias ("día de inspiración" ...) y verbos que denotan éxito ("ha triunfado", "ha ganado", etc).
- La rendición de Alemania: se alude al documento que certifica el evento ("acta de capitulación") y a verbos que expresan derrota total ("ha firmado", "ha capitulado", "ha sido aplastado", "han sido vencidos" ...).

d) Para nombrar al proceso (la construcción de una nueva Yugoslavia): "esfuerzos", "celo", "capacidad de autosacrificio", "reconstrucción del país", "paz y libertad", "hermandad y unidad", etc.

e) Para nombrar al fenómeno (el fascismo):

- Metáforas: "nuevo orden sobre la humanidad", "yugo", "autor de dicha tragedia"...
- Aposición metafórica: "orden de la esclavitud y sufrimiento".
- Verbos asociados al horror: "exterminar", "esclavizar", etc.

f) Para nombrar a la acción (el ataque del Eje a Yugoslavia): es la acción que da inicio al principal evento del texto: la II Guerra Mundial. Al inicio del texto es referido como "el ataque fascista a Yugoslavia".

e) Objetos: Broz hace mención a ellos en el siguiente enunciado: "Emito una orden para que todo material bélico, pesado o ligero, vertederos de armas, vertederos de alimentos y otros productos, sean entregados inmediatamente al ejército yugoslavo".

Fuente: elaboración propia.

Tanto este como el resto de los textos firmados por Broz entre 1939 y 1945 que hemos leído para compararlos pueden encontrarse en este enlace: <https://bit.ly/3hD9PG6>. Estos textos son: *Trotskyism and Its Helpers* (1939), *Terror by the Fascist Bandits* (8 de septiembre de 1941), *Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments* (septiembre de 1941), *The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments* (agosto de 1941), *The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders* (diciembre de 1942), *The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable* (25 de noviembre de 1942), *From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia* (16 de enero de 1943) y “*Our Optimism and Faith*” (4 de febrero de 1945).

Todos estos textos también fueron recopilados en formato impreso en *The Selected Works of Josip Broz Tito* (2021) A ellos hay que sumar *The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events* (29 de noviembre de 1943)⁴⁷, que también hemos tenido en cuenta.

Asimismo, hemos trabajado con la versión en castellano de *El Día de la Victoria* traducida del inglés por Mercedes Santamaría, a la que se puede

⁴⁰ La asimilación se refiere a cuando los actores sociales son nombrados con una palabra o expresión que designe a una pluralidad, masa o grupo de personas (Evayani y Rido, 2019, p. 46).

⁴¹ Con la identificación relacional se menciona a un actor en función de su relación o pertenencia a otro (Sadeghi y Maleki, 2016, p. 31).

⁴² La colectivización es un subtipo de asimilación en el que el actor es nombrado con una palabra o expresión que alude a una colectividad, como, por ejemplo, un órgano o una entidad.

⁴³ La funcionalización se produce cuando se hace referencia a los actores sociales en términos de una actividad, es decir, de algo que hacen, por ejemplo, una profesión o un rol (van Leeuwen, 2008, p. 42).

⁴⁴ Los actores sociales reciben rangos o títulos (van Leeuwen, 2008, p. 41).

⁴⁵ La clasificación representa a los actores sociales en términos de las principales categorías mediante las que se diferencian las distintas clases de personas. Estas categorías son: edad, sexo, procedencia, clase, etnia, etc (Evayani y Rido, 2019, p. 46) o la pertenencia a una organización (van Leeuwen, 2008, p. 42).

⁴⁶ Con la pasivación, a los actores sociales se les representa como receptores de la actividad (van Leeuwen, 2008, p. 33).

⁴⁷ Este texto puede leerse en el libro *Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961* (Stanojević, 1963), un volumen mucho más difundido, donde también están recogidos la mayoría de los textos anteriormente aludidos.

acceder a través de este enlace: <https://bit.ly/42bcQyV>. Las palabras y expresiones citadas en el apartado de resultados fueron extraídas del texto de esta traducción.

4.2. ESTRATEGIA DE PREDICACIÓN

TABLA 5. Principales características que Broz atribuye a los actores y elementos del texto para etiquetarlos. También se mencionan algunos de los recursos lingüísticos utilizados.

<p>1) Etiquetado de los actores sociales del endogrupo</p> <p>a) Los pueblos de Yugoslavia:</p> <ul style="list-style-type: none">-Deicticos: "nuestros pueblos, "nuestro pueblo", "nuestros hermanos", etc.-Complemento del nombre que expresa procedencia: "Pueblos de Yugoslavia".-Frasas preposicionales: "hermanos en la lucha y hermanos de sangre en los Balcanes".-Participios y adjetivos: "unidos", "mejores hijos", "hermanos liberados", etc. <p>b) Los Destacamentos Partisanos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Adjetivos que indican intensidad: "profunda fe", "defensora inquebrantable", "glorioso ejército", "verdadero ejército del pueblo", "nuevo ejército yugoslavo" ...-Adjetivos vinculados a valores: "causa justa" ...-Complementos preposicionales que expresan cualidades: "con determinación", "con honor", "inspirados por su amor al pueblo", "con gratitud", etc.-Metáforas: "orgullo de los pueblos yugoslavos" y "ejército forjado en los fuegos de las batallas más feroces". <p>c) Las naciones aliadas:</p> <ul style="list-style-type: none">-Adjetivos elogiosos: "Naciones Unidas", "causa justa", "grandes aliados", "glorioso e invencible Ejército Rojo", "pueblos heroicos de la Unión Soviética", etc.
<p>2) Etiquetado de los actores sociales del exogrupo</p> <p>a) Alemania:</p> <ul style="list-style-type: none">-Aposiciones: "el poder más agresivo de Europa" y "el poder más grande del fascismo en Europa".-Adjetivos calificativos para expresar intensidad y gravedad: "terrible y aparentemente invencible poder". <p>b) Las potencias del Eje:</p> <ul style="list-style-type: none">-Adjetivo calificativo para expresar una capacidad: "fuerzas destructivas".-Hipérbole: "fuerzas incomparablemente superiores".-Gentilicios "fascistas italianos y alemanes".-Otros adjetivos: "enemigo común", etc. <p>b) Los grupos armados autóctonos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Adjetivos y adverbios negativos: "sangrientos secuaces" y "mal conducidos".-Complemento preposicional que indica sumisión: "al servicio del enemigo", etc.

<p>3) Para etiquetado de los eventos</p> <p>a) La II Guerra Mundial:</p> <p>-Aposición: “la más terrible guerra en la historia de la humanidad”.</p> <p>Las acciones bélicas del endogrupo reciben valoraciones enaltecedoras:</p> <p>-Metonimias: “hasta vuestra última gota de sangre”, etc.</p> <p>-Adjetivos: “esfuerzo sobrehumano”, “actos inmortales”, “golpes intensos” “gloriosas batallas”, “eternos monumentos”, “lucha sobrehumana”, “grandes sacrificios”, etc.</p> <p>Por el contrario, las valoraciones de los actos del exogrupo evocan crueldad:</p> <p>-Adjetivos valorativos: “recuerdo espantoso”, “plan diabólico ...</p> <p>-Complementos del nombre: “campos de horror y muerte”, “poderes que intentaron esclavizaros”, etc.</p> <p>b) La victoria:</p> <p>-Adjetivos enaltecedores: “magnífica victoria”, “completa victoria”, “gran victoria”, “victoria conjunta”, etc.</p> <p>-Expresiones de exaltación para la celebración: “gran día de la paz y la libertad”, “grandioso día de la victoria”, “gran día victorioso” “gran día”, “día de inspiración, “día añorado por las Naciones Unidas...”, “festival compartido”, etc.</p> <p>c) La rendición de Alemania:</p> <p>-Expresión para indicar sometimiento: “acta de capitulación”.</p>
<p>4) Etiquetado del proceso</p> <p>a) La construcción de una nueva Yugoslavia:</p> <p>-Adjetivos para expresar optimismo: “nueva y feliz Yugoslavia”.</p> <p>-Adjetivos ideológicos: “Yugoslavia Democrática Federal de pueblos iguales”.</p>
<p>6) Etiquetado del fenómeno</p> <p>a) El fascismo:</p> <p>-Adjetivo en metáfora: “nuevo orden de la humanidad”.</p> <p>-Gentilicios: “el fascismo alemán” y “el fascismo italiano”.</p> <p>-Complemento preposicional: “el fascismo alemán en su frenesí”.</p> <p>-Exclamación: “¡muerte al fascismo!”.</p>
<p>7) Etiquetado de la acción</p> <p>a) El ataque e invasión de Yugoslavia:</p> <p>-Adjetivo ideológico: “ataque fascista”.</p>
<p>8) Etiquetado de los objetos</p> <p>a) Armas:</p> <p>-Adjetivos y complementos del nombre vinculados a la guerra: “material bélico, pesado y ligero” y “vertederos de armas”.</p>

Fuente: elaboración propia

4.3. ESTRATEGIA DE PUESTA EN PERSPECTIVA O ENMARCADO

TABLA 6. Ubicación del punto de vista del emisor y medios por los que expresa su involucración, así como los marcos en los que encuadra a los actores y elementos del texto.

<p>1) Implicación del emisor</p> <p>a) Combinación de objetividad y subjetividad:</p> <ul style="list-style-type: none">-Modalidades textuales: alternancia entre narración y descripciones literarias para emocionar al receptor desde la credibilidad.-Estilo directo: denota involucración, sobre todo al comunicar órdenes en primera persona (“Emito una orden a todas las unidades militares...”).-Deicticos: alternancia entre primera y segunda persona del plural para, desde la implicación, ceder más o menos protagonismo al receptor (“nuestro pueblo”, “vuestra tierra”, “nuestros pueblos”, “vuestro heroísmo”, “nuestros hermanos”, “vosotros”, “nuestro glorioso ejército”, “vuestros mejores hijos e hijas”, “vuestra perseverancia”, “nuestro país”, “nuestros grandes aliados”, etc).-Marcadores discursivos: para comparar la primera Yugoslavia con la nueva utiliza “en lugar de...”.<ul style="list-style-type: none">-Exclamaciones para expresar sentimientos y opiniones: “¡Viva la hermandad y la unidad de los pueblos yugoslavos!”, “¡Muerte al fascismo-Libertad al pueblo!”, etc.
<p>2) Enmarcado de los actores y elementos</p> <p>a) Marco épico: los actores del endogrupo y el evento de la victoria aparecen vinculados a términos y expresiones propias de la épica (“esfuerzo sobrehumano”, “derramamiento de sangre”, “ejemplo para todos los esclavizados de Europa”, “heroísmo y autosacrificio”, “actos inmortales”, “golpes intensos” “la arena de las gloriosas batallas”, “eternos monumentos”, “lucha sobrehumana”, “profunda fe”, “grandes sacrificios”, “orgullo” “causa”, “lucha”, “amor”, “celo”, “perseverancia”, etc).</p> <p>b) Locus terribilis: la Yugoslavia y la Europa ocupadas son descritas como lugares terribles ligados al exogrupo y al fenómeno del fascismo (“campos de horror y muerte”, “recuerdo espantoso”, “esclavizados de Europa”, “plan diabólico”, “disensión y hostilidad”, etc).</p>

Fuente: elaboración propia

4.4. ESTRATEGIA DE INTENSIFICACIÓN Y ATENUACIÓN

TABLA 7. Principales expresiones y recursos lingüísticos utilizados por Tito para intensificar sus atribuciones de los actores y elementos del texto.

<p>1) Intensificación vinculada al endogrupo</p> <p>a) Los pueblos de Yugoslavia:</p> <ul style="list-style-type: none">-Exclamaciones: “¡Pueblos de Yugoslavia!”, “¡Serbios, croatas, eslovenos, macedonios, montenegrinos, musulmanes!”, “¡Viva la hermandad y la unidad de los pueblos yugoslavos!”, etc.-Adjetivos y adverbio para expresar totalidad: “completa victoria”, “entera confianza”, “todo su celo y capacidad de autosacrificio”-Adjetivos superlativos: “mejores hijos” y “máximo esfuerzo”.-Hipérbolos: “esfuerzo sobrehumano” y “hasta la última gota de sangre”. <p>b) Los Destacamentos Partisanos:</p> <ul style="list-style-type: none">-Exclamaciones: “¡Soldados, oficiales no comisionados y oficiales trabajadores...”, “¡Soldados, oficiales no comisionados y oficiales del ejército yugoslavo, partisanos, hombre y mujeres!”, “¡Viva el glorioso ejército yugoslavo...!”, etc.-Hipérbolo: “lucha sobrehumana”.-Metáforas para evocar eternidad: “actos inmortales” y “eternos monumentos”.-Expresiones para evocar eternidad: “vivirán para siempre”, “inspirarán a las futuras generaciones”...-Superlativos: “más espantosas” y “más feroces”. <p>c) Las naciones aliadas (y sus ejércitos):</p> <ul style="list-style-type: none">-Exclamaciones: “¡Vivan nuestros grandes aliados, la Unión Soviética, Gran Bretaña y América!”, “¡Viva el invencible Ejército Rojo!” y “¡Vivan los ejércitos de nuestros aliados, Gran Bretaña, América y todas las Naciones Unidas!”.-Superlativo: “... a los heroicos pueblos de la Unión Soviética, quien hizo los sacrificios más grandes por la victoria”.-Adjetivo con significado superlativo: “glorioso e invencible Ejército Rojo”.
<p>2) Intensificación vinculada al exogrupo</p> <p>a) Alemania:</p> <ul style="list-style-type: none">-Superlativo: “el poder más agresivo de Europa” y “el poder más grande del fascismo”.-Adjetivo con significado superlativo: “terrible y aparentemente invencible”. <p>b) Las potencias del Eje:</p> <ul style="list-style-type: none">-Comparación que enfatiza la superioridad: “fuerzas incomparablemente superiores”.-Superlativo: “las condiciones más espantosas”.
<p>3) Intensificación de los eventos</p> <p>a) La II Guerra Mundial:</p> <ul style="list-style-type: none">-Superlativo: “la más terrible guerra de la historia de la humanidad”. <p>b) La victoria:</p> <ul style="list-style-type: none">-Superlativo: “la victoria conjunta más grande”.-Adjetivo para expresar totalidad: “completa victoria”.
<p>4) Intensificación del proceso</p> <p>a) La construcción de una nueva Yugoslavia:</p> <ul style="list-style-type: none">-Adverbio para expresar totalidad: “todo el celo”.-Adjetivo comparativo de superioridad: “más feliz Yugoslavia”.

<p>5) Intensificación del fenómeno</p> <p>a) El fascismo:</p> <p>-Adjetivo para marcar gravedad e intensidad: "recuerdo espantoso".</p> <p>-Metáfora: "se destruya de raíz".</p> <p>-Exclamación: "¡Muerte al fascismo-Libertad al pueblo!".</p>
--

Fuente: elaboración propia

4.5. ESTRATEGIA DE ARGUMENTACIÓN

TABLA 8. Frecuencia de los topoi empleados y ejemplos de su uso en *El Día de la Victoria*.

TOPOI	NÚMERO DE VECES EMPLEADO	EJEMPLOS
Topos de la Responsabilidad	9	"Debemos crear hermandad y unidad para que nunca más pueda destruirla ninguna fuerza". (Párrafo 12)
Topos de la definición	7	"El nuevo ejército yugoslavo, un ejército forjado en los fuegos de las batallas más feroces; un ejército compuesto por vosotros mismos; un verdadero ejército del pueblo que ha ganado victorias gloriosas...". (Párrafo 7)
Topos del humanitarismo	5	"Se os ofrecieron favores por parte de los fascistas italianos y alemanes con el fin de exterminaros entre vosotros, pero vuestros mejores hijos e hijas, inspirados por su amor a su pueblo y por vosotros, frustraron ese plan diabólico del enemigo". (Párrafo 10)
Topos de la justicia	3	"En lugar de la vieja Yugoslavia, podrida de corrupción e injusticia, hoy tenemos la Yugoslavia Democrática Federal de pueblos iguales". (Párrafo 10)
Topos de la legalidad	3	"Emito una orden a todas las unidades militares para que desarmen de inmediato todas las formaciones militares que hasta ahora han estado al servicio del ocupante o que se atreven a organizarse fuera del marco del ejército yugoslavo". (Párrafo 16)
Topos de la historia	2	"Cientos de campos del tipo de Jasenovac y Majdanec, campos de horror y muerte, permanecerán siempre como un recuerdo espantoso en todas las naciones...". (Párrafo 4)
Topos de los números	1	"Esto, la más terrible guerra en la historia de la humanidad, le ha costado a Europa decenas de millones de víctimas humanas". (Párrafo 4)
Topos de la realidad	1	"Conseguir esto requerirá tremendos esfuerzos por parte de todos los elementos del país". (Párrafo 12)
Topos de la utilidad y la ventaja	1	"Solo con un máximo esfuerzo se puede acortar el tiempo necesario para la reconstrucción del país". (Párrafo 12)
Topos de la carga	1	"Aquellos que continúen obstaculizándoles en su trabajo serán tratados sin misericordia por nuestro pueblo y el ejército". (Párrafo 15)

Fuente: elaboración propia

Es posible consultar el análisis completo de los *topoi* encontrados en el texto en este enlace: <https://bit.ly/3NkfjD4>.

GRÁFICO 1. La longitud de las barras indica el número de casos encontrados de cada *topos* en *El Día de la Victoria*.



Fuente: elaboración propia

4.6. CONEXIÓN DE *EL DÍA DE LA VICTORIA* CON EL DISCURSO PARTISANO

TABLA 9. La tabla muestra su los actores políticos y sociales, los eventos, así como el proceso y fenómeno protagonistas en *El Día de la Victoria* están presentes en otros textos firmados por Tito durante 1934 y 1945, años en que se desarrolló la II Guerra Mundial.

	NOMBRE DE LOS TEXTOS	Los partisanos	Los pueblos yugoslavos	Los aliados	Las potencias del Eje	Los grupos colaboracionistas	La II Guerra Mundial	La victoria aliada	La construcción de una nueva Yugoslavia	El fascismo
T1	Trotskyism and Its Helpers		X		X					X
T2	Terror by the Fascist Bandits	X	X		X	X	X	X		X
T3	Oath Taken by Fighting Men of Partisan Detachments	X	X		X	X	X	X		X
T4	The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments	X	X		X	X	X			X
T5	The First and Foremost Task is the Struggle Against the Invaders	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T6	The Collapse of the Fascist Hordes is Inevitable	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T7	From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia	X	X				X			X
T8	The Development of the Yugoslav People's Liberation Struggle in Relation to International Events	X	X	X	X	X	X	X	X	X
T9	"Our Optimism and Faith"		X	X	X			X		X

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. HÉROES Y VILLANOS

A través de la estrategia de la referencia, en *El Día de la Victoria* Tito presenta y representa de forma maniquea a los dos bandos de la guerra. Los Destacamentos Partisanos, los pueblos de Yugoslavia y las naciones aliadas forman el endogrupo, mientras que las potencias del Eje y los grupos armados autóctonos acusados de colaboracionismo son el exogrupo.

5.1.1. “El nuevo ejército yugoslavo”

Aunque son dos actores distintos, los partisanos y los pueblos de Yugoslavia conforman un grupo homogéneo hasta el punto de que en alguna ocasión llegan prácticamente a fundirse y confundirse. En el párrafo 19 el emisor intercala el “vuestrós mejores hijos e hijas” (los partisanos) con “vosotros” (el pueblo). A ambos, pero principalmente a los soldados partisanos, se dirige directamente Tito en este discurso. Para el mariscal, los partisanos constituyen la vanguardia de los pueblos de Yugoslavia de forma que su carácter nacional-popular no es solo su principal seña de identidad, sino también una de las principales fuentes de legitimidad de su poder. En el párrafo 13 los define de esta manera:

El nuevo ejército yugoslavo, un ejército forjado en los fuegos de las batallas más feroces; un ejército compuesto por vosotros mismos; un verdadero ejército del pueblo que ha ganado victorias gloriosas, debe permanecer, y permanecerá, defensora inquebrantable de los logros de una lucha sobrehumana

De este y otros fragmentos del discurso cabe señalar también cómo Tito define a los partisanos como “el nuevo ejército yugoslavo”, lo que le confiere oficialidad y, por tanto, autoridad legal.

Es también significativo cómo Tito marca distancia con el yugoslavismo integral que caracterizó al régimen monárquico⁴⁸ al referirse a los

⁴⁸ Esta idea, imperante durante el reinado de Alejandro I, consideraba a Yugoslavia una nación formada a partir de tres tribus eslavas: serbios, croatas y eslovenos (Jokić, 2003; G. Tepšić, comunicación personal, 4 de mayo de 2022). Por el contrario, los comunistas de Tito nunca

“pueblos de Yugoslavia” siempre en plural. Evitando la hegemonía serbia por la que fue criticado el Reino de Yugoslavia, en el párrafo 16 hasta invoca de forma individualizada a serbios, croatas, eslovenos, macedonios, montenegrinos y musulmanes⁴⁹, los etnónimos de los que se convertirían en “pueblos constituyentes” de la futura federación socialista.

Dentro del endogrupo, las naciones aliadas y sus ejércitos son representados como un subgrupo con el que el orador no se identifica plenamente. Literalmente son nombrados como “aliados”, si bien son siempre aludidos de forma afectuosa y elogiosa. Con el objeto de conferirles legitimidad internacional, Estados Unidos, el Reino Unido y la URSS son también mencionados como “las Naciones Unidas”, a pesar de que la ONU aún no se había creado oficialmente. Aunque la estructura ideológica del texto no es comunista (Otero, 2021), la predilección por la URSS queda más que clara en el párrafo 22 con la mención expresa al Ejército Rojo y a su papel en la contienda.

5.1.2. “El orden de la esclavitud” y sus “sangrientos secuaces”

Los topónimos “Alemania” e “Italia” son los únicos topónimos empleados para el exogrupo, siendo “Hitler” el único antropónimo del texto. A través de lo que van Leeuwen (2008, p. 37) llama colectivización, Tito señala a los miembros de los grupos armados autóctonos contrarios a los partisanos, citando los principales nombres: “los chetniks, los ustashi, los domobran u otras unidades” (párrafo 24). Pero lo que determina la división maniquea de los actores son recursos más literarios como las metáforas y las metonimias. Las escogidas para las potencias del Eje evocan hostilidad extrema (“orden de la esclavitud y el sufrimiento”,

defendieron la existencia de una nación yugoslava (J. Bakić, comunicación personal, 27 de mayo de 2022).

⁴⁹ Las enmiendas constitucionales de 1968 reconocieron a los musulmanes como pueblo o nación constituyente. La Constitución distinguía entre musulmanes de nacionalidad (que en serbocroata se escribía con mayúsculas y que se refiere a un grupo étnico eslavo) y musulmanes de religión (con minúsculas), reservado para cualquier ciudadano que profese esa fe, independientemente de su origen étnico. Los Musulmanes de nacionalidad, por decisión propia, se denominan “bosniacos” desde los años 90 y son uno de los tres pueblos constituyentes de la actual República de Bosnia y Herzegovina (Casals, 2021).

“yugo fascista” o “enemigo”) y poderío (“poder” y “fuerzas”), mientras que las de los combatientes partisanos, familiaridad y amistad (“hermanos” y “camaradas”). En la categorización de los actores también (pp. 40-44) puede encontrarse un fenómeno similar. Mientras los miembros del exogrupo son nombrados por lo que hacen (“invasores” y “ocupante”, como casos de funcionalización), los miembros del exogrupo son identificados y clasificados por lo que son (“soldados”, “oficiales”, “trabajadores”, “ciudadanos”. “hombres”, “mujeres”, etc).

Finalmente, para acusar a los grupos armados rivales de colaboracionismo quedan reservadas la pasivación (“los que han sido mal conducidos y han estado bajo armas al servicio del ocupante”) y la identificación relacional (“secuaces”) (Sahagrad y Davatgarzadeh, 2010, pp. 72-74).

5.1.3. Inspiración frente a destrucción

Los principales eventos del texto son la II Guerra Mundial, la victoria aliada y la rendición de Alemania. “Guerra”, “batalla” y “lucha” son sustantivos bélicos utilizados para el primero. Más interesante resulta cómo la dicotomía endogrupo/exogrupo se refleja en los verbos seleccionados para las acciones del endogrupo, que sugieren épica (“inspirar”, “defender”, vivirán”, “preservar o “ganar), y del exogrupo, ligados a la destrucción y la dominación (“imponer”, exterminaron”, “infligió” o “esclavizaros”).

Las metáforas alegres para referirse a la victoria aliada (“festival”, “día de inspiración” ...) contrastan con el formal y militar “acta de capitulación” de Alemania.

La construcción de una nueva Yugoslavia es el proceso, que en *El Día de la Victoria* se asocia a valores como “paz y libertad” o “hermandad y unidad”, pero, sobre todo, a sustantivos que advierten de la labor titánica que el endogrupo deberá afrontar: “esfuerzos”, “celo”, “capacidad de autosacrificio” o “reconstrucción del país”.

Finalmente, hay que comentar que el fascismo es el fenómeno identificado en el texto. A los verbos destructivos y a las metáforas ya señaladas con relación a las potencias del Eje añadimos un caso interesante de

activación y metáfora en el que Tito lo como “el autor de dicha tragedia” (párrafo 7).

5.2. CONTRA “UN TERRIBLE Y APARENTEMENTE INVENCIBLE PODER”

En consonancia con lo expuesto acerca de la estrategia de referencia, Broz etiqueta a los actores de la forma más polarizada posible, especialmente a quienes combaten militarmente. Mediante la estrategia de la predicación, los partisanos son presentados como modelos de heroicidad y virtud a través de adjetivos (“inquebrantable”, “glorioso”, “verdadero” o “sobrehumano”) y frases preposicionales (“con determinación”, “con honor” o “con gratitud”). Incluso son descritos con expresiones líricas, como “inspirados por su amor al pueblo” o “forjado en los fuegos de las batallas más feroces”. Con similar épica son descritos los aliados, que son “grandes” y pelearon por una “causa justa”, especialmente el Ejército Rojo, valorado como “glorioso e invencible” y digno del “pueblo heroico de la Unión Soviética”.

Por el contrario, los milicianos autóctonos anticomunistas son tildados de “sangrientos y “mal conducidos”. Aunque también lo etiqueta de forma negativa (“terrible”, “agresivo” ...), Broz prefiere subrayar el potencial destructor del Eje para así ensalzar aún más la gesta partisana. A sus fuerzas y, especialmente a las alemanas, las retrata con términos como “grande”, “terrible y aparentemente invencible” o “incomparablemente superiores”. Los calificativos y verbos más duros aparecerán cuando describa sus actos durante la invasión, tal como se explica en el apartado dedicado a la intensificación.

5.3. UN NARRADOR OMNISCIENTE E IMPLICADO

Analizando la estrategia de la puesta en perspectiva y enmarcado descubrimos a un narrador omnisciente e implicado en el relato de los avatares de la guerra. Alternando la información actual -por ejemplo, el acta de capitulación de Alemania- y la narración de sucesos reales -la existencia de campos de concentración, etc- con sus descripciones literarias, Tito busca añadir algo de objetividad a un texto inevitablemente subjetivo. Intenta emocionar al receptor desde la credibilidad que se le supone por su autoridad política y militar.

5.3.1. Órdenes directas y en directo

En cualquier caso, ya su estilo directo denota total involucración. En la alocución se dirige expresamente a los combatientes partisanos (“¡Soldados, oficiales no comisionados y oficiales del ejército yugoslavo, partisanos, hombre y mujeres!”) y, en menos ocasiones, al resto de ciudadanos de Yugoslavia (“¡Pueblos de Yugoslavia!” o “¡Serbios, croatas, eslovenos, macedonios, montenegrinos, musulmanes!”). Durante todo el texto intercala la primera persona del plural (“nuestros pueblos”, “nuestro país, “nuestros aliados” ...) -mostrando complicidad e implicación- con la segunda del plural (“vuestra tierra”, “vuestros mejores hijos e hijas, “vuestra perseverancia” ...), con la que consigue ceder todo el protagonismo a sus receptores.

Los casos de mayor implicación del orador se encuentran en los párrafos 24, 25 y 26 cuando, ya al final del texto, envía en vivo un llamamiento a los miembros de los grupos armados para que depongan las armas y se entreguen. Acto seguido emite órdenes directas a las unidades militares para que desarmen a estos combatientes y se hagan cargo de las armas.

5.3.2. Marco épico frente a *locus terribilis*

Por otro lado, Tito enmarca a los actores y elementos del texto según la pauta comentada en las dos estrategias anteriores. En torno a los actores del endogrupo y el evento de la victoria construye un marco épico en el que caben expresiones como “esfuerzo sobrehumano”, “derramamiento de sangre”, “ejemplo para todos los esclavizados de Europa”, “heroísmo y autosacrificio”, “la arena de las gloriosas batallas” y “profunda fe”. A ellas se suman otras que proyectan eternidad a sus acciones bélicas: “actos inmortales”, “eternos monumentos” o “perseverancia”.

El polo opuesto es el *locus terribilis* en el que encuadra la presencia del enemigo en territorio yugoslavo. “Campos de horror y muerte”, “recuerdo espantoso” y “plan diabólico” son algunas de las expresiones usadas.

Tal como Ardèvol-Abreu (según cita Peris, 2018) explican la técnica del *framing* o enmarcado, podría decirse que, de forma metafórica, el líder partisano trata de organizar la percepción de la audiencia a través del

marco de un cuadro con la intención de que esta se fije en lo que él ha colocado dentro y, al mismo tiempo, ignore lo que ha dejado fuera del encuadre, dirigiendo así la comprensión de los mensajes enviados.

5.4. UNA GESTA SUPERLATIVA

Al tono emotivo y épico del texto contribuyen los diversos recursos de intensificación destinados a engrandecer a los actores del endogrupo, así como a la victoria aliada y la construcción de la nueva Yugoslavia. Entre otros, citamos a los adjetivos superlativos (“mejores hijos” y “máximo esfuerzo” o “más feroces”), adjetivos con significados superlativos (“invencible”), adjetivos y adverbios para expresar totalidad (“completa victoria”, “entera confianza” o “todo su celo”), hipérbolos (“lucha sobrehumana” o “hasta la última gota de sangre”) y las metáforas (“eternos monumentos”). Especial mención merecen las exclamaciones con las que termina el texto (“¡Gloria a la memoria de aquellos que cayeron por la liberación de nuestra patria!”, etc).

Igualmente, si bien en menor grado, algunos de los citados recursos lingüísticos les sirven a Broz para enfatizar el poderío y la maldad del enemigo (“el poder más grande del fascismo”, “las condiciones más espantosas” ...) o la magnitud de la conflagración (“la más terrible guerra de la historia de la humanidad”).

Por último, hay que indicar que no se han encontrado casos significativos de atenuación.

5.5. EL DEBER DE RESISTIR

La estrategia argumentativa de Tito sigue la pauta de las anteriores. Confronta el, desde su punto de vista, comportamiento heroico de los partisanos con las atrocidades de los fascistas, lo que justificaría tanto una resistencia armada que implicó enormes sacrificios como la posterior represión contra los grupos enemigos del interior de Yugoslavia, a los que pretende deslegitimar por su connivencia con los ocupantes. Frente a ellos y frente a la etapa monárquica, Tito ensalza un nuevo tiempo político basado en la igualdad de los pueblos y en el que los partisanos son el nuevo ejército yugoslavo.

Para defender estos argumentos echa mano de diez de los quince *topoi* recogidos en la lista elaborada por Wodak. Los que aplica con mayor frecuencia son: responsabilidad (nueve ocasiones), definición (siete), humanitarismo (cinco), justicia (tres), legalidad (tres), historia (dos), así como números, realidad, utilidad y ventaja y carga; estos últimos en una sola oportunidad. Con el *topos* de la definición Broz expone la naturaleza de los actores del texto. A los que forman el “nosotros” les atribuye características positivas, frente a las negativas del “ellos”. Así, refuerza la estrategia del modo de nombrar.

Los esquemas argumentativos de la responsabilidad y el humanitarismo sustentan los enormes sacrificios de los partisanos en su lucha victoriosa contra la ocupación. El de la justicia le sirve, en cambio, para defender la igualdad y la hermandad entre los pueblos yugoslavos, así como la unidad de las naciones aliadas. El *topos* de la legalidad es utilizado al ordenar la rendición de las formaciones militares autóctonas enemigas, poniendo sobre la mesa que los partisanos representaban ya al nuevo Estado yugoslavo. Para Tito, estas fuerzas no son más un lastre para el proceso de reconstrucción del país, una idea que expresa a través del esquema argumentativo de la carga. Especialmente peculiar resulta, finalmente, el uso del de la historia. Además de pedir que se extraigan lecciones de la tragedia vivida, mediante este *topos* el dirigente yugoslavo proyecta los recientes triunfos partisanos como fuente de inspiración para futuras luchas: “Ellos inspirarán a las futuras generaciones de nuestros pueblos y les enseñarán cómo amar a su nación y cómo morir por ella” (párrafo 6).

5.6. CONEXIÓN CON EL DISCURSO PARTISANO

Aun siendo de naturaleza diversa y a pesar de estar fechados en distintos años, los principales actores políticos y sociales, los eventos, el proceso y el fenómeno de *El Día de la Victoria* están presentes en los textos firmados por Tito entre 1939 y 1945 que conforman nuestro corpus. La excepción sería *Trotskyism and its Helpers*, artículo escrito antes de la invasión de Yugoslavia. En esta línea, la ausencia en otros textos de otros actores o elementos relevantes de *El Día de la Victoria* se debe normalmente a que fueron textos concebidos para un fin muy específico,

como una carta dirigida a la dirección del Partido Comunista en Macedonia (*From a Letter to the Provincial Committee for Macedonia*) o una relación de instrucciones político-militares (*The Tasks Before the People's Liberation Partisan Detachments*). Igualmente, hay que tener en cuenta que por razones cronológicas la victoria aliada aparece solo como un acontecimiento cercano. Por esta misma razón no se ha encontrado la presencia del tercer evento, la rendición de Alemania.

Además de compartir los mismos actores, eventos, proceso y fenómeno que *El Día de la Victoria*, en el corpus las cinco estrategias discursivas están alienadas y orientadas de manera similar a como están en la mencionada intervención. En líneas generales, el orador utiliza incluso los mismos recursos lingüísticos. La dicotomía entre los valores e ideales del endogrupo y la crueldad del exogrupo, las metáforas para el poderío nazi, el marco épico frente al *locus terribilis* de la ocupación, la intensificación a través de superlativos, la implicación del emisor mediante exclamaciones y los *topoi* de la responsabilidad y el humanitarismo son algunos ejemplos de ello.

5.7. LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE *EL DÍA DE LA VICTORIA*

Por todo lo previamente expuesto, *El Día de la Victoria* puede considerarse, al mismo tiempo, síntesis y culminación del discurso partisano de Tito. La cuidadosa preparación de su contenido y difusión no tienen precedentes. Como se ha reseñado en la introducción a este capítulo, su emisión levantó una enorme expectación dentro y fuera de Yugoslavia. Tras escucharse, provocó el entusiasmo de muchos ciudadanos. Tuvo impacto en la política del momento, tanto por su seguimiento como por su repercusión. Al contrario que los desfiles u obras de teatro -cada localidad tuvo los suyos-, la intervención de Broz fue la única actividad que, gracias a la radio, simbolizó y escenificó en todo el territorio yugoslavo y en el mismo momento un acontecimiento tan histórico como el fin de la II Guerra Mundial en Europa. La emisión de *El Día de la Victoria* no fue solo el evento más importante de aquella celebración, sino que instauró un ritual político de gran valor simbólico para el régimen: escuchar las palabras de Tito todos los 9 de mayo.

El texto repasa acontecimientos que en aquel momento eran recientes, actuales y futuros, pero que pasaron a la historia mundial. Estamos, sin duda, ante uno de los discursos de mayor trascendencia y alcance histórico pronunciados por el mariscal, que ha sido la personalidad que más ha marcado la historia del siglo XX en los países que formaron parte de la extinta Yugoslavia.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión que extraemos es la confirmación de la hipótesis de partida. En *El Día de la Victoria* Broz representa a los soldados partisanos como unos héroes virtuosos que son los mejores hijos de los pueblos yugoslavos. Los ocupantes -y especialmente los alemanes- son retratados como monstruos, tanto por su crueldad como por la magnitud de sus fuerzas.

Aparte de esta, también han de destacarse otras conclusiones, que vienen a contestar las preguntas de investigación anteriormente planteadas y que, en definitiva, desgranan cómo, través de las estrategias de la auto-presentación positiva y la heteropresentación negativa, Tito construye discursivamente la inclusión de su bando -los Destacamentos Partisanos- en el poder, así como la exclusión de sus enemigos:

- Los actores que forman el endogrupo son los Destacamentos Partisanos, los pueblos de Yugoslavia, así como las naciones aliadas y sus respectivos ejércitos. El exogrupo lo componen las potencias del Eje y las milicias contrarias a los partisanos. Los eventos del texto son la II Guerra Mundial, la victoria aliada y la rendición del III Reich. El proceso es la construcción de una nueva Yugoslavia; y el fenómeno, el fascismo.
- Tito emplea la colectivización y se refiere a los partisanos como “ejército”, lo que les confiere oficialidad y legalidad. Los pueblos yugoslavos son mencionados siempre en plural, lo que viene a reconocer la plurinacionalidad del Estado y la igualdad de todas las etnias. Los individuos del endogrupo son mencionados a través de una funcionalización que alude bien a su

condición de combatientes, bien a su origen social humilde. Las metáforas evocan creatividad y afecto.

- Por el contrario, los actores del exogrupo reciben nombres que expresan hostilidad extrema a través de metáforas y del recurso a la funcionalización. La metonimia se reserva, sobre todo, para indicar poder destructor.
- Los verbos seleccionados para hacer referencia a las acciones bélicas del endogrupo tienen que ver con la épica y a la inspiración, mientras que las del exogrupo con la dominación y la destrucción.
- A través de adjetivos, complementos preposicionales y metáforas, a los actores del “nosotros” se les atribuye valores morales y emocionales de carácter épico, así como ideales justos. Distintos adjetivos y adverbios etiquetan a la maquinaria bélica que encarna al “ellos” como grande y terrible.
- En el caso específico de los grupos autóctonos acusados de colaboracionismo, las estrategias de nominación y predicación definen a sus miembros como crueles y serviles a los ocupantes. Esta última idea se materializa mediante la pasivación.
- Tito actúa como un narrador omnisciente e implicado. Se dirige directamente a los soldados y a la población yugoslava, frecuentemente usando pronombres posesivos de la primera persona del plural. Como orador, trata de emocionar a la audiencia desde el poder y la autoridad de su liderazgo. Otras muestras de su implicación son los llamamientos y órdenes que emite de en directo y de forma directa, así como las múltiples exclamaciones utilizadas para llamar la atención de grupos sociales o étnicos incluidos en el endogrupo, así como para expresar sus sentimientos y opiniones políticas en el cierre del discurso.
- Sobre la forma en que encuadra los acontecimientos narrados, hay que señalar que las acciones bélicas de los partisanos se

dibujan dentro de un marco épico. La Yugoslavia y la Europa ocupadas constituyen un *locus terribilis*.

- Tanto la emotividad y la épica asociadas al endogrupo como el poderío del Eje se intensifican a lo largo de toda su intervención radiofónica mediante superlativos, hipérboles, metáforas y exclamaciones. Los adjetivos y adverbios que expresan totalidad, así como las frases que expresan eternidad, son también recursos lingüísticos elegidos. Por el contrario, apenas se perciben intentos de atenuación.
- Según la versión de Broz, el deber de defender la patria y sus valores e ideales ejemplares llevaron a los partisanos a asumir de forma heroica enormes sacrificios que fueron recompensados con la victoria. Estos argumentos son expuestos a través de los *topoi* de la responsabilidad y el humanitarismo, dos de los más frecuentes en la alocución. Con el de la justicia ensalza la igualdad entre los pueblos yugoslavos que, en su opinión, caracteriza al nuevo tiempo político abierto por la victoria aliada. El de la legalidad, en cambio, es reservado para comunicar órdenes. El *topos* de la historia sirve tanto para exigir a los aliados que liquiden al fascismo por los crímenes cometidos en un pasado reciente como para encumbrar la la lucha partisana como fuente de inspiración futura.
- En el resto de los textos firmados por Tito durante la II Guerra Mundial aparecen, a grandes rasgos, los mismos actores, eventos, procesos y fenómenos propios de *El Día de la Victoria*. La orientación de las estrategias discursivas y los recursos lingüísticos empleados en el corpus son similares a los de la intervención analizada. *El Día de la Victoria* es la síntesis y culminación del discurso de Tito durante la etapa partisana.
- *El Día de la Victoria* fue uno de los textos más importantes que pronunció Tito durante su vida. Las circunstancias que envolvieron su preparación y difusión, la expectación generada, el impacto causado, así como la repercusión política que tuvo, definen su alcance histórico.

- En definitiva, todas las estrategias discursivas confluyen en una dicotomía maniquea entre el “nosotros” y el “ellos”, que trata de legitimar el poder partisano en base a la identidad patriótica y popular de este movimiento, así como a sus valores épicos y a sus ideales justos (según la óptica de Tito). Asimismo, el emisor trata de justificar la no restauración de la monarquía (por injusta), la eliminación del fascismo (por los crímenes durante la ocupación) y la represión de los grupos autóctonos (por crueles y subordinados a los ocupantes). Como resultado, Broz presenta a los partisanos como el nuevo ejército oficial y como la esencia de la nueva y provisional Yugoslavia Federal Democrática, un poder, según su punto de vista, legal, legítimo, efectivo y reconocido internacionalmente.

7. AGRADECIMIENTOS

Este capítulo no puede terminar sin dar las gracias a Branislava Grujić por su ayuda en la elaboración de los gráficos; a Mercedes Santamaría, por la traducción de los textos; al doctor Dragomir Bondžić, por toda la información relacionada con *El Día de la Victoria*; a los doctores Saša Vejzagić, Slobodan Selenić Dejan Jović, Mira Bogdanović, Nebojša Vladislavljević, Radmila Nakarada y Damnjanović; por sus conocimientos acerca de la oratoria de Tito; a los doctores Goran Tepšić y Jovo Bakić, por explicarme las distintas concepciones de la idea de Yugoslavia; y a la doctora Laura Camargo, por haberme acercado al concepto de *topos*.

8. REFERENCIAS

- Abdel Kader, N. (2016). A Critical Analysis of Anti-Islamisation and Anti-immigration Discourse: The Case of the English Defence League and Britain First. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4 (5), pp.26-53. International Educative Research Foundation and Publisher. <https://bit.ly/3iX2Nw6>
- Andjelković, N. y Andrić, G. (2022, 4 de febrero). Jugoslavija, Tito i komunizam: Istoričar Vladimir Dedijer-partijski čovek pogleda širih od partije. BBC. <https://bbc.in/3BkiPqb>

- Bondžić, D. (2019). The Communist Party and Celebrations of the Victory Day (9 May) in Yugoslavia 1945–1955. *Remembrance and justice*, 1 (33), 345-354. Institute of National Remembrance. <https://bit.ly/3VwRzgn>
- Boukala, S. y Serafis, D. (2022). Securitization, Emergency and the Rediscovery of Responsibility in Times of Pandemic: Analyzing Political Discourses from the European South (pp. 203-223). En Oswald, S., Lewiński, M., Greco, S., Villata, S. (Eds.) *The Pandemic of Argumentation*. *Argumentation Library*, vol 43. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91017-4_11
- Casals, M. (2021, 11 de abril). Islam y Bosnia: la formación de la identidad nacional de los bosniacos. *El Orden Mundial*. <https://bit.ly/43YXRd6>
- Charteris-Black, J. (2018). *Analysing Political Speeches: Rhetoric, Discourse and Metaphor*. Palgrave Macmillan.
- Evayani, W. y Akhyar, R. Representation of Social Actors in Sexual Violence Issue in the New York Times and the Jakarta Post Newspapers: a Critical Discourse Analysis. *Teknosastik*, vol. 17, no. 2, 2019, pp. 43-55. [10.33365/ts.v17i2.322](https://doi.org/10.33365/ts.v17i2.322).
- Jokić, D. (2004). (Dis)integrating Yugoslavia: King Alexander and Interwar Yugoslavism. En Dejan Jokić (ed.), *Yugoslavism: Histories of a Failed Idea, 1918-1992* (pp. 136-156). Hurst & Company.
- Marxists Internet Archive (s.f.). Josip Broz Tito. Consultado el 10 de abril de 2023. <https://bit.ly/3UxuDfE>
- Nagi Abdel Latif, N. (2019). The ‘Then’ and the ‘Now’ in Brexit Discourse: A Discourse-Historical Approach Case Study. *Philology*, 72, 79-106. Faculty of Al-Alsun, Ain Shams University. <https://bit.ly/3uOXktV>
- National Security Agency (s.f.). Is Yugoslav President Tito Really a Yugoslav? <https://bit.ly/40EUSt>
- Otero, J. (2021). De la liberación nacional a la construcción del socialismo. Análisis topológico del discurso de Tito durante la II Guerra Mundial (1939-1945). En Guillermo Paredes-Otero y Nuria Sánchez-Gey Valenzuela (Coords.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes* (pp.104-129). Dykinson.
- Peris Vidal, M. (2018). El tratamiento periodístico del partido político Podemos en El País y Público: un análisis desde la teoría del framing. *Vivat Academia*, 143, 111-135. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3LxfwSc>
- Rybina, A. (2014). *A Critical Discourse Analysis of the Representation of Migrants in Russian Press*. [Tesis doctoral, Örebro University]. Semantic Scholars. <https://bit.ly/3FqDyKe>

- Sadeghi, B. y Maleki, G. The Representation of Male and Female Social Actors in the ILI English Series. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 7, No. 2, pp. 307-317. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0702.09>
- Sahragard, R. y Davatgarzadeh, G. (2010). The Representation of Social Actors In Interchange Third Edition Series: A Critical Discourse Analysis. *The Journal of Teaching Language Skills*, vol 2 (1), 67-89. <https://bit.ly/3NaV3DY>
- Stanojević, T. (Ed.). (1963). *Josip Broz Tito: Selected Speeches and Articles 1941-1961*. Naprijed.
- Titov govor 9. maja 1945. godine. (1 de abril de 2023). En Wikisource. https://sr.wikisource.org/wiki/Titov_govor_9._maja_1945._godine
- The Selected Works of Josip Broz Tito*. (2021). SAI Press
- van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Antropos: cuadernos de cultura crítica y conocimiento*, 186, 22-36.
- van Dijk, T. (1999). ¿Qué es el análisis político del discurso? En Teun A. van Dijk, *Análisis del discurso social y político* (pp. 9-102). Ediciones ABYA-YALA.
- van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford University Press.
- Wodak, R. (2003). El enfoque histórico del discurso. En Ruth Wodak y Michael Meyer (compiladores), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 101-141). Gedisa.
- Wodak, R. (2017) Strangers in Europe: a Discourse-Historical Approach to the Legitimation of Immigration Control 2015/16. En Sumin Zhao, Emilia Djonov, Anders Björkqvall y Morten Boeriis (eds.), *Advancing Multimodal and Critical Discourse Studies* (pp. 31-49). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315521015>

MECANISMOS DE PERSUASIÓN
 EN EL DISCURSO CINEMATOGRAFICO.
ÊTHOS, PÁTHOS Y LÓGOS EN 300:
RISE OF AN EMPIRE DE NOAM MURRO

DAYHANNE JOSÉ UREÑA PERALTA
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la retórica como ciencia del discurso se remontan a la Antigüedad Clásica. En su *Retórica* (siglo IV a.C.) Aristóteles sistematizó toda una tradición destinada a la reflexión sobre los mecanismos de persuasión. Para Aristóteles la Retórica (*tékhne rhetoriké*) es la habilidad de descubrir (*héuresis*) los recursos de índole lógica (*lógos*), psicológica (*êthos y páthos*) y estética (*léxis*) que en cada caso pueden valerlos para persuadir a un auditorio. Asimismo, el orador añadirá el gesto, la voz, la postura y su apariencia externa, elementos que conforman la *hypókrisis* o «representación» del discurso.

Todo acto comunicativo consta de un receptor (auditorio), un mensaje (discurso) y un emisor (orador) revestido de credibilidad (*êthos*). Charaudeau (2009: 281) entiende que el orador logra sus objetivos de comunicación combinando su credibilidad (*êthos*) con mecanismos racionales (*lógos*) y emotivos (*páthos*). Sin estos tres mecanismos sería imposible concebir el acto de persuasión, entendido este proceso como un tipo de influencia o autoridad y no como una demostración descriptiva. Asimismo, García (2022) considera que la Retórica es una herramienta comunicativa muy poderosa en las manos de los hombres, ya que todo discurso (verbal, audiovisual o digital) tiene la capacidad de referenciar el mundo y de inventarlo con el fin de convencer, persuadir y argumentar.

A finales del siglo XIX la representación de la realidad en movimiento fue posible gracias al cinematógrafo de Los hermanos Louis y Augusto Lumière. El cine nace el 28 de diciembre en la sala Indien del Gran Café (París) con la proyección de una serie de secuencias cinematográficas entre las que destacó *La llegada del tren a la estación de La Ciotat*. El impacto de las imágenes provocó que algunos espectadores salieran desfavoridos al creer que la locomotora proyectada irrumpiría en la sala.

A principios del siglo XX las convulsiones económicas y socioculturales favorecieron el uso instrumental del cine como principal medio de comunicación y propaganda. Según Ibars & López (2006:13) los revolucionarios soviéticos fueron pioneros en recurrir al cine con este propósito al nacionalizar toda la industria cinematográfica en 1919. La carga política e ideológica del cine soviético se infiere a partir de los títulos de las producciones más destacadas de esta época, basadas mayoritariamente en hechos históricos: *El padre Sergey* (1917), *El revolucionario* (1917), *Aniversario de la Revolución* (1919), *La huelga* (1924) o *El acorazado Potemkin* (1925)⁵⁰. En Estados Unidos, *Intolerancia* (1916), *El nacimiento de una nación* (1915) y *Corazones del mundo* (1918) de D. W. Griffith destacaron por su imponente puesta en escena y su marcado tono supremacista. Durante la Segunda Guerra Mundial la propaganda cinematográfica alcanzó su máximo esplendor con el cine nazi. Los avances cinematográficos se destinaron al culto de la personalidad del *führer* y a destacar los valores nacionalistas en *El triunfo de la voluntad* (1935) y *Olimpiada* (1936) de Leni Riefenstahl.

Respecto a nuestro objeto de estudio, la primera representación cinematográfica de las Guerras médicas nos remite a principios del siglo XX. Siguiendo a Mendoza (2019:80), la antigua Persia entra al mundo cinematográfico como antagonista en *Intolerance* (1916) de Griffith. En esta producción se relata la caída de Babilonia en el 539 a. C. a manos de Ciro el Grande, fundador del Imperio persa. El título del film nos sitúa ante un rey supersticioso, intolerante y obsesionado con destruir una

⁵⁰ En relación al *El acorazado Potemkin* (1925) resultan interesantes las apreciaciones de (Ibars Fernández y López Soriano), sobre falsedades históricas que reflejan las tensiones existentes entre las distintas facciones de la Rusia zarista previas al estallido de la revolución. Las manipulaciones pretendían glorificar dicha revolución y sus héroes.

civilización ancestral y superior culturalmente. Según la visión de Griffith, la caída de Babilonia no se debió al mérito militar de los persas, sino a los problemas internos de los babilonios.

Las siguientes apariciones del enfrentamiento greco-persa se sitúan en la década de 1950 y 1960 en el denominado género *peplum*⁵¹ con *La battaglia di Maratona* (1959) de Jacques Tourneur y *El león de Esparta* (1962) de Rudolph Maté. En *La battaglia di Maratona*⁵² la pugna no tiene relevancia, pues solo funge como excusa para el argumento de la historia. Tourneur no pretende glorificar la batalla o considerarla como salvadora de la humanidad. De hecho, como asegura Mendoza (2019:86) la película destaca por su neutralidad al carecer de cualquier objetivo propagandístico más allá de entretener con una trama general muy común en estas producciones.

Contrariamente, *El león de Esparta* (1962) de Rudolph Maté inicia definiendo la batalla de las Termópilas como “un punto de inflexión en la historia”. Jerjes se presenta como un tirano cruel, vengativo y amante del lujo, aunque se percibe una representación equilibrada de ambos bandos en cuanto a tácticas militares, armas y vestuario. La cobardía de los persas contrasta con los griegos, quienes resisten heroicamente pese a la enorme desventaja numérica. Mientras Jerjes se dedica a contemplar en la distancia, el liderazgo de Leónidas y Temístocles unirán a los pueblos griegos. Entiende Mendoza (2019:89) que el eje central de esta producción, la unidad de los griegos, era trascendental en el momento del estreno de la película. En 1955 se había erigido la estatua de bronce de Leónidas en las Termópilas financiada por 300 griegos americanos (autodenominados “caballeros de las Termópilas”). Así, el filme tendría una doble lectura; por una parte, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, como analogía de la resistencia griega ante las fuerzas

⁵¹ *Peplum* es un género de películas de aventuras y acción ambientadas en la antigua Grecia o Roma. Estas producciones narraban las hazañas de héroes musculosos que luchaban contra villanos malvados mientras usaban túnicas, armaduras y sandalias. Algunas producciones famosas de este género son: *Ben-Hur*, *Cleopatra*, *Quo Vadis*, *Espartaco* o *Los diez mandamientos*.

⁵² La batalla de Maratón (490 a. C.) fue la primera de las guerras médicas, donde los griegos derrotaron a los persas de Darío I.

alemanas, la cual retrasó la operación contra la Unión Soviética. Por otra, en el contexto de uno de los periodos más críticos de la Guerra fría (la Crisis de los misiles), como un llamado a la unidad del mundo libre frente a los bárbaros soviéticos. El trabajo de Maté sobre la gesta de los espartanos en las Termópilas inspiró a Frank Miller⁵³ en su novela gráfica *300* (1998), la cual Zack Snyder adaptó al cine en 2006.

300 de Zack Snyder narra la antigua Batalla de Termópilas, en la que el rey Leónidas (Gerard Butler), junto con 300 espartanos, luchó a muerte contra el Emperador Jerjes y su gran ejército persa. Según Mendoza (2019:95) el filme ofrece una visión sesgada y surrealista de la batalla, pese a contar con la asesoría de académicos como Paul Cartledge. En esta peculiar representación, la dicotomía entre buenos y malos está claramente marcada moral y físicamente. Por ejemplo, los griegos muestran cuerpos apolíneos perfectamente esculpidos, mientras las hordas persas esconden su individualidad con ropas árabes, ninjas, pavorosas máscaras y todo tipo de criaturas monstruosas. Jerjes (Rodrigo Santoro) se representa como un Rey dios, afeminados y lujurioso; mientras que Leónidas se caracteriza con las virtudes de un superhéroe moderno.

2. OBJETIVOS

- Contextualizar el nacimiento de la Retórica y del Cine.
- Repasar la presencia de las Guerras médicas en el cine.
- Analizar a partir de la clásica una secuencia cinematográfica extraída de la película *300: Rise of an Empire* de Noam Murro (2014).
- Determinar cómo operan los mecanismos retóricos (*êthos*, *páthos* y *lógos*) para crear un discurso populista anclado en el contexto de las Guerras médicas (500-479 a.C.).

⁵³ Frank Miller (1957) es un guionista, dibujante de cómics y cineasta estadounidense conocido mundialmente por *The Dark Knight Returns*, *Born Again*, *Sin City*, *300*, *Xerxes*. Miller ha trabajado en las mayores productoras de cómics como Gold Key, DC y Marvel.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se va a utilizar en el análisis de esta secuencia parte de una aproximación holística. Nos situamos en la tradición aristotélica analítica recuperada por Chaïm Perelman en su Tratado de la argumentación (1958) y la Teoría de la literatura a partir de la Retórica General textual de García Berrio (1983). Asimismo, nos apoyaremos en el microanálisis de secuencias cinematográficas para valorar cómo los componentes del lenguaje iconográficos se integran en la creación de una visión particular del mundo. De este modo, atenderemos el discurso persuasivo en todos sus componentes: texto, contexto, selección léxica y las estrategias argumentativas (lógicas, psicológicas y éticas).

4. ANÁLIS DE LOS DATOS

Las guerras médicas fueron una serie de conflictos que enfrentaron a las polis griegas y el Imperio aqueménida de Persia en siglo V a. C. En *300: Rise of an Empire* se repasan las batallas más importantes de este conflicto (Maratón, Termópilas y Salamina). Siguiendo a Caballero López (2006:63) tras el fracaso inicial de Darío durante la primera Guerra médica, Jerjes reunió un extenso ejército y una enorme flota para continuar el trabajo iniciado por su padre. Según Heródoto, la decisión invadir Grecia recayó exclusivamente en Jerjes (Hdt. VII. 8) como respuesta a las acciones griegas contra el imperio en la Revuelta Jonia (500 a.C) y, por otra parte, su aspiración a una monarquía universal, ideal Aqueménida por excelencia. La resistencia griega fue liderada por Esparta y Atenas, aunque otras ciudades estados se rindieron inmediatamente. Tras el cruce del Helesponto, los persas fueron bloqueados en el desfiladero de las Termópilas durante tres días por los espartanos. La flota aliada, a su vez, resistió en los estrechos de Artemisio, pero se retiró más adelante a la bahía de Salamina. Tras la derrota en las Termópilas, los persas conquistaron Beocia y Ática e incendiaron ciudades a su paso, especialmente Atenas. El general ateniense Temístocles, en desventaja numérica, guio la alianza griega y dobló la flota persa en los estrechos de Salamina. Ante estos desafortunados sucesos, Jerjes se retiró a Asia y dejó al general Mardonio al frente de la expedición con trescientos mil

soldados para terminar la conquista. Al año siguiente, tuvo lugar la batalla de Platea, donde los griegos derrotaron nuevamente a los persas, gracias a la intervención divina y a la brillante actuación de Pausanias. Posteriormente, los griegos infringieron otra derrota naval a los persas en la batalla de Mícala. La guerra finalizó en 480 a. C. cuando los griegos expulsaron definitivamente a los persas de Europa.

300: The Rise of an Empire es una película de acción y drama histórico estrenada en el año 2014, dirigida por Noam Murro y protagonizada por Sullivan Stapleton (Temístocles), Rodrigo Santoro (Jerjes), Eva Green (Artemisia de Halicarnaso) y Lena Hadley (Reina Gorgo de Esparta). Se trata de una adaptación de la novela gráfica *Xerxes* de Frank Miller, segunda película de la secuela *300 de Zack Snyder*.⁵⁴ En síntesis, la trama se sitúa en el año 480 a.C., en la Segunda guerra médica (batalla naval de Salamina).⁵⁵ El general griego Temístocles⁵⁶ (Sullivan Stapleton) intenta convencer al resto de ciudades-estados griegas para frenar las fuerzas persas comandadas por Artemisia y el poderoso rey aqueménida Jerjes I.

En cuanto a género, esta producción se inscribe en el género histórico y de acción (*péplum*), pues se sitúa en la Antigua Grecia, en el siglo V a.C. Los protagonistas (Temístocles y Jerjes) son personajes históricos reales diametralmente opuestos: un líder fuerte y valiente que se enfrentan a un adversario muy poderoso, pero cobarde y megalómano. También, se exageran de las capacidades de los griegos, las cuales contrastan con la forma simplificada y estática de los persas. En cuanto a su trama, la

⁵⁴ Snyder (1966) es un director de cine, productor, guionista y director de fotografía estadounidense. Snyder ha producido varias películas de cómics y superhéroes como *El amanecer de los muertos* (2004), *300* (2006), *Watchmen* (2009), *El hombre de acero* (2013), *Liga de la Justicia* (2017), *El ejército de los muertos* (2021), *Rebel Moon* (2023), entre otras.

⁵⁵ Heródoto es la fuente principal del conflicto entre persas y griegos (Libros VII, VIII y IX de la *Historia*). La superioridad del ejército persa parece un hecho, pero las cifras que dio Heródoto (123-124), más de dos millones de efectivos persas, se estiman hoy muy exageradas: los historiadores modernos manejan cifras de entre 80.000 y 600.000 soldados a las órdenes del rey Jerjes.

⁵⁶ El papel de Temístocles en las Guerras Médicas y en la política ateniense se describe en las obras de Heródoto (*Historias*), Tucídides en su *Historia de la Guerra del Peloponeso*, Plutarco (*Vidas paralelas*) y Diodoro Sículo (*Biblioteca histórica*).

película sigue una narrativa lineal y sencilla con un final predecible, donde Esparta acude al rescate de la flota griega.

Respecto a los aspectos ideológicos, hemos observado que en estas producciones cinematográficas se refleja la supremacía moral de Occidente (Grecia) frente a la barbarie persa comandada por Jerjes I, retratado como el déspota oriental por antonomasia. Para Agudelo Castañeda (2018:8) toda película está íntimamente penetrada por las preocupaciones, las tendencias y las aspiraciones de la época. Siendo la ideología el cimiento intelectual de una época, cada film participa como una de las expresiones ideológicas del momento. Armunia Berges (2005:190) entiende que *300 Rise of an Empire* se ha utilizado con fines ideológicos bajo el pretexto de enaltecer los valores occidentales: democracia, libertad e igualdad. La deshumanización que afecta a los persas en estas producciones es la misma que se pretende extrapolar a los enemigos contemporáneos de Occidente, liderados por Estados Unidos. Murro mantiene la estética de Snyder y los estereotipos culturales presentando a los persas como una raza salvaje y malvada, mientras que los griegos son nobles y heroicos. Frank Miller ha explicado la deformación desmedida del ejército persa y del Gran Rey en esta adaptación cinematográfica.

Cuando trabajo en una historia elijo un punto de vista. En este caso, se trataba de contar la historia como los griegos la contaron alrededor del fuego. Esta es la razón por la que luchan contra elefantes de 25 metros y por eso Jerjes aparece representado como una figura de talla superior a la normal y con los rasgos que los espartanos proyectaban en sus enemigos.⁵⁷

Según Diez Plata (2011) en el filme se percibe un claro componente xenófobo y supremacista. Los persas no aparecen como son o como eran, porque la Historia siempre ha sido un intento de degradación del extranjero oriental al que se adjudica una imagen excesivamente deformada. Caballero López (2006:63) y Sierra Martín (2010) coinciden en que Heródoto ha sido el primero en retratar a un Jerjes déspota, soberbio y ambicioso, que lucha contra el destino del mismo modo que los héroes de

⁵⁷ Entrevista a Frank Miller en *Los Angeles Times* <http://bitly.ws/CP46>. Consultado [10/03/2023]

la tragedia. Como muestra de esta visión, nos centramos en el episodio de la flagelación de Helesponto, donde el rey mostró su *hybris* al enterarse de que el puente por el que iba a cruzar había sido destruido por culpa de un temporal. Jerjes mandó a castigar al mar con trescientos azotes y unos grilletes, y ordenó que le profirieran las siguientes palabras mientras lo azotaban:

Sea como fuere, lo cierto es que ordenó a sus hombres que, al azotarlo, profiriesen estas bárbaras e insensatas palabras: — ¡Maldita corriente! Nuestro amo te inflige este castigo porque, pese a no haber sufrido agravio alguno por su parte, lo has agravado. A fe que, tanto si quieres como si no, el rey Jerjes pasará sobre ti. Con toda razón ningún hombre ofrece sacrificios en tu honor, pues eres simplemente un río turbio y saladol. (Hdt. VII. 35. 2).

En contraste, García Novo (2005:12) destaca el trato respetuoso y digno con el que Esquilo⁵⁸, veterano de Maratón, trata a los enemigos en su tragedia *Los persas*. Esquilo, al presentar a los persas con rasgos heroicos, como poderosos que incurren en *hybris*, consigue que los atenienses se sientan doblemente felices. Primero, por su victoria, y después, porque su enemigo no es un bárbaro cualquiera de vivencias tan ajenas a las suyas, sino un rival grandioso y noble. Mendoza (2019) entiende que la representación de los persas a través de la historia se resume en lo que Said denomina *Orientalismo*⁵⁹, esto es, una herramienta propagandística occidental de discriminación a través de distintos medios: cine, literatura, pintura, etc. Oriente y Occidente operan como términos opuestos, construyéndose el concepto Oriente como una inversión negativa de la cultura occidental. En síntesis, los occidentales encarnan atributos masculinos: virilidad, racionalidad, creatividad, civilización y libertad; mientras los persas son afeminados, débiles, bárbaros y esclavos. También, el *Orientalismo* se asocia al despotismo como sistema político bajo un gobernante oriental a quien el pueblo adora servilmente.

Miller, Snyder y Murro situaron el mundo griego en el imaginario colectivo convirtiéndolos en un fenómeno cultural de masas, el cual

⁵⁸ Esquilo (525-456 a. C) se considera como el primero de los tres grandes trágicos atenienses. Participó en la batalla de Maratón (490 a. C) y quizá también en la de Salamina (480 a. C) descrita en sus *persas*.

⁵⁹ Said, Edward. 1978. *Orientalism*.

inspiró numerosas producciones populares: libros, videojuegos, redes sociales, etc. Pérez García (2022), indica que Snyder generó una inmensa controversia, amplificada a nivel internacional con la queja formal la delegación iraní ante la ONU. Las Termópilas fue el pretexto sobre el que se proyectaron tensiones del presente con la invasión estadounidense de Irak⁶⁰ y la tensión de Estados Unidos con Irán, tras el atentado del 11 de septiembre de 2001. A pesar de las críticas, la obra recaudó 330 millones de dólares en todo el mundo, con un presupuesto de 110 millones de dólares.⁶¹

La secuencia que analizamos corresponde a *300: Rise of an Empire* de Noan Murro.⁶² Nuestro objeto de nuestro estudio es una recreación cinematográfica de un discurso del general ateniense Temístocles antes de la batalla de Salamina en 480 a.C.

Hermanos, tranquilizad los corazones. Escuchad a vuestras almas, pues vuestro temple va a ser puesto a prueba hoy. En el fragor de la batalla necesitaréis una razón por la que seguir luchando, una idea por la que abandonar todo cuanto podríais alcanzar. Solo tenéis que mirar al hombre que luce a vuestro lado. Ese es el porqué de la batalla, esa es la fraternidad de los hombres en alma, un vínculo irrompible fortalecido por el crisol del combate. Jamás estaréis más cerca de nadie que de aquellos con los que derramáis vuestra sangre, pues no hay causa más noble que luchar por aquellos que darían su vida por vosotros, así que luchad bien hoy. Luchad por vuestros hermanos, luchad por vuestras familias, y, por encima de todo, luchad por Grecia. (Murro, 2014).

En esta intervención oratoria el estratega ateniense insta a defender a Atenas como centro del mundo civilizado. De acuerdo con su tipología discursiva, la secuencia seleccionada se trata de un discurso deliberativo, arenga militar. Según Iglesias Zoido (2010), la retórica deliberativa militar se refiere a la exhortación por parte del general, en tono elevado para mover y enaltecer los ánimos de las tropas ante la proximidad de la batalla. El fin primordial de la arenga en el campo de batalla es

⁶⁰ La invasión de Irak ocurrió en 2003, bajo una coalición de países, encabezados por Estados Unidos.

⁶¹ *300: Rise of an Empire* - Box Office Mojo consultado [20/02/2023].

⁶² Noam Murro (Jerusalén, 1961) es un director de cine y productor de películas israelí. Sus producciones más importantes son: *Smart People* y *300: Rise of an Empire*.

infundir en la tropa valor y confianza en la victoria. Existe un catálogo de “lugares comunes” en la historiografía fácilmente extrapolables a esta producción cinematográfica: la referencia a los antepasados, donde se exalta la victoria, pese a la inferioridad numérica; en la guerra prevalece el valor, no el número; la muerte es gloriosa para los valientes; la simpatía y la benevolencia divina; el deshonor que acarrea la derrota o el recuerdo de los agravios infringidos por los enemigos.⁶³

Respecto al análisis cinematográfico del discurso, en la siguiente figura se explica los tamaños de plano, esenciales para determinar cómo se conjugan los elementos del lenguaje cinematográfico con el fin de captar la atención del espectador y vincularlo emocionalmente con la historia. En cinematografía un plano es la unidad básica del lenguaje audiovisual. En función de la proximidad de la cámara respecto al sujeto o los objetos, los distintos tamaños cumplen diferentes funciones. Los planos más abiertos (Gran plano general y Plano general) son descriptivos, y permiten contextualizar los espacios y la relación entre los personajes. Los planos medios (planos medios largos, planos medios y planos medios cortos) son predominantemente narrativos, pues permiten seguir las acciones en la pantalla. Por último, los planos cerrados (primerísimo plano y primer plano) son dramáticos, pues enfatizan las emociones de los personajes.

⁶³ Aristóteles distingue tres especies de discursos en función de la situación en que se pronuncian, el tiempo al que se refieren y los fines que persiguen y, en consecuencia, también con la actitud del oyente. El género deliberativo tiene como objeto el consejo y la disuasión, y su fin es lo conveniente y lo perjudicial. El género judicial tiene como objeto la acusación y la defensa, y su fin es la justicia. El género epidíctico tiene como objeto el elogio y la censura, y su fin es lo bello y lo vergonzoso (Aristóteles, *Ret.* 1358b)

FIGURA 1: Elaboración propia a partir de fotogramas Murro (2014).



La secuencia se inicia con un Primer plano de Temístocles, quien se dispone a animar a sus huestes al combate. El *Plano general* describe un día de tormenta bajo la furia del mar ambientado con música épica. La técnica del *travelling* nos permite recorrer el trirreme junto al orador, lo que transmite dinamismo al ritmo de la marea. Además, el *Fuera del*

plano facilita alternar espacios exteriores con el interior de la nave persa para enfatizar el contraste entre los dos bandos. Los *Planos detalles* resaltan las duras condiciones de los esclavos persas: heridas, latigazos y las armas. Por último, el cambio de perspectivas nos sitúa como emisor cuando la cámara se posa sobre los hombros el orador (*plano escorzo*) y como receptor cuando escuchamos la arenga desde la posición de los soldados.

Respecto al mecanismo de persuasión, siguiendo a Caballero López (2006), el *êthos* en el discurso persuasivo se refiere a la imagen que el emisor proyecta ante su auditorio. La credibilidad del emisor depende de sus habilidades, estatus social, la coherencia entre sus palabras y acciones, entre otros aspectos relevantes. En el discurso cinematográfico el *êthos* se refiere a la imagen que una película proyecta ante su audiencia en términos de credibilidad, autoridad y ética. El *êthos* puede relacionarse con la reputación y la experiencia de los actores, directores y productores, así como con la calidad de la historia y la producción en sí misma.

Murro en *300: The Rise of an Empire* muestra a un líder político moderno, Temístocles (Stapleton), que combina habilidades militares y elocuencia, capaz de involucrar al público y conectarlo emocionalmente con la historia.

Prefiero morir como un hombre libre, antes que vivir como un esclavo” (...). Hoy es un privilegio estar en primera línea, será una historia que se contará durante siglos. Que nuestra última batalla haga a la historia y que todos sepan que elegimos morir de pie antes que vivir de rodillas. (Murro, 2014).

El Temístocles histórico, según Sierra Martín (2010) destacó precisamente en Salamina sobre el resto de sus compatriotas en cuanto a estrategias, lo que lo ligó a una imagen de visionario político asimilable a la figura Odiseo. Si Leónidas, el rey espartano, representaba el valor y coraje de la Hélade, la inteligencia y sagacidad eran patrimonio de Temístocles. Sin embargo, en la obra de Heródoto, Temístocles osciló entre la identificación con un gobernante sabio, como Odiseo, y la de un dirigente impío, egoísta y ambicioso. Tucídides, por su parte, fue el gran

defensor de Temístocles de quien enalteció su inteligencia y sus acciones políticas en favor de Atenas:

Temístocles, en efecto, era un hombre que mostraba de la forma más evidente la capacidad de su talento natural, y en este aspecto especialmente más que en ningún otro era digno de admiración; por su propia inteligencia, y sin necesidad de prepararla o de desarrollarla con el estudio, daba la mejor resolución a los asuntos del momento con la reflexión más rápida y respecto al futuro su visión era la de más largo alcance. (Th. 138. 3).

Por otra parte, Rodríguez de Austria (2015) entiende el *êthos* de persuasión negativa cuando el talante del orador es totalmente indigno de crédito (insensato y malévolo), resultando una contraposición dicotómica entre bueno y malo o “nosotros” contra “ellos”. Heródoto pone en boca de Temístocles esta imagen negativa de Jerjes.

[...] los dioses y los héroes [...] no han podido ver que un hombre solo, impío por demás y desalmado, viniese a ser señor del Asia y de Europa. Hablo de ese sacrílego, que todo, sagrado y profano, lo llevaba por igual; de ese ateo que quemaba y echaba por el suelo las estatuas de los dioses; de ese insensato que al mar mismo mandó azotar y le arrojó unos grillos. (Hdt. VIII, 109).

A diferencia de la oratoria presencial donde el orador critica a su oponente para señalar su indignidad o incoherencia (a través de ataques *ad hominem*), Murro nos muestra a un pueblo bárbaro liderado por déspotas. En esta secuencia cinematográfica se intercalan imágenes (en Primerísimo plano) que enfatizan de las cadenas y las heridas de los esclavos. Ya en Heródoto los persas se retratan como marionetas de Jerjes, diametralmente opuestos a los griegos, completamente libres y sometidos únicamente a sus propias leyes.

Por otra parte, el *lógos* como mecanismo de persuasión, se define como la estrategia persuasiva dirigida a la parte racional, pues “Los hombres se persuaden por el discurso cuando les mostramos la verdad, o lo que parece serlo, a partir de lo que es convincente en cada caso” (1356a15). Así, Aristóteles manifiesta que el núcleo de la tercera prueba es lo que parece ser verdad (verosimilitud), no la verdad

misma. El razonamiento retórico (entimema)⁶⁴ se distingue del razonamiento científico (silogismo), porque en el entimema se trabaja sobre premisas probables (y no necesariamente verdaderas). La importancia del lógos radica en la fundamentación de veracidad de la tesis planteada, pues solo de esta manera el orador puede llegar a persuadir al auditorio de que su versión de los hechos es la verdadera, y de que la versión contraria es falsa. Por todo ello, las premisas de los *entimemas* deben buscarse entre las opiniones comúnmente depositadas en la memoria colectiva. Es necesario recurrir a los lugares comunes de la argumentación (llamados *topoi* por Aristóteles), esto es, premisas de carácter muy general y que designan las rúbricas bajo las cuales pueden clasificarse los argumentos. Estos lugares comunes pueden agruparse como *lugares de la cantidad, lugares de la cualidad, del orden, de lo existente, de la esencia, de la persona* (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994:147).

Los *lugares de cantidad* afirman la superioridad de una cosa sobre otra en base a términos cuantitativos, a saber, la preferencia de un mayor número de bienes o el sentido normalidad basado en principios estadísticos. A estos lugares se oponen los *lugares de calidad*, los cuales se basan en la superioridad de una cosa sobre otra en términos cualitativos. En esta línea, destaca el valor de lo único, lo irrepetible o lo que es difícil de realizar. Esta oposición es capital en la película, pues la tesis principal es la defensa de los valores occidentales (igualdad, libertad y la democracia) frente a los valores persas (esclavitud, tiranía y opresión). Asimismo, la superioridad cualitativa de los griegos (mejor sistema político, mejores guerreros, etc.) pulveriza superioridad cuantitativa del ejército persa.

Los *lugares del orden* afirman la superioridad de lo anterior sobre lo posterior, de los principios sobre las aplicaciones concretas, de las leyes sobre los hechos, de las causas sobre los efectos, etc. La noción de

⁶⁴ El entimema, en la acepción en que aquí se usa, es un silogismo retórico, es decir un silogismo abreviado que, por sobrentenderse una de las premisas, solo consta de dos proposiciones, que se llaman antecedente y consiguiente; p. ej., el sol alumbra, luego es de día. Silogismo: Argumento que consta de tres proposiciones, la última de las cuales se deduce necesariamente de las otras dos. (DRAE.).

precedencia adquiere un papel importante debido a la defensa de Grecia (“Civilización”) frente al extranjero (“barbarie”). Temístocles apela a la fraternidad y a la nobleza de los atenienses para defender su patria de los enemigos.

Por los *lugares de la esencia* se concede un valor superior al individuo o individuos que encarnan mejor las características atribuidas a una determinada "esencia" o "tipo". Se trata de una comparación entre sujetos concretos. Temístocles, héroe de Maratón y Salamina encarna las virtudes del buen gobernante (líder y guerrero), en oposición a Jerjes, déspota, cruel y megalómano.

Los *lugares de la persona* se apoyan en los valores de la dignidad, el mérito y la autosuficiencia. Por ellos concedemos más valor a lo que se hace con esmero, a lo que requiere más esfuerzo. Como hemos observado, Murro trae a la actualidad la gesta de los griegos (guiados por Leónidas y Temístocles), quienes frenaron la invasión de los persas gracias a la estrategia y el liderazgo.

En síntesis, en la secuencia hemos comprobado cómo Murro apela a la parte racional del espectador recurriendo a estos lugares comunes, con el fin de exaltar valores occidentales y legitimar su postura eurocéntrica en contra de la amenaza persa.

El *páthos* es una estrategia persuasiva que se refiere a la apelación de la parte emocional, del público, a su empatía, provocando sentimientos al servicio de la persuasión. Para nuestro análisis recurrimos a la psicología social a partir de Maslow y su jerarquía de las necesidades⁶⁵. En *300: Rise of an Empire* destacan las necesidades fisiológicas y de seguridad. Respecto a la amenaza de la supervivencia, en situaciones de guerra. Respecto a las necesidades de seguridad, se apela a la protección del hogar, la familia y el país frente al extranjero: “Luchad por vuestros hermanos, luchad por vuestras familias, y, por encima de todo, luchad por Grecia”.

⁶⁵ La jerarquía de las necesidades de Maslow (*Teoría sobre la motivación humana*), sostiene que los individuos poseen una compleja serie de necesidades repartidas en cinco niveles (fisiológicas, de seguridad, de asociación, de estimación, de autorrealización), las cuales intentan satisfacer secuencialmente, de la base hacia arriba.

En cuanto a las necesidades sociales, se apela la necesidad de pertenencia y amor, ya sea entre camaradas soldados o entre las familias. Respecto a las necesidades de estima, destaca el deseo de ser respetados y valorados por sus logros y habilidades. Se muestra cómo los personajes luchan por ganarse el respeto y la admiración de los demás, y cómo luchan por mantener el control y la autoridad sobre sus tropas. Respecto a las necesidades de autorrealización, se muestra cómo los personajes luchan por alcanzar sus objetivos y cómo los líderes militares luchan por alcanzar la victoria en la batalla. El uso de la cinematografía y los efectos visuales para crear estas vistas majestuosas aumenta el impacto emocional de la película.

En esa misma línea, Murro se apoya en las técnicas del cine para crear una representación dicotómica para establecer una conexión emocional manteniendo al espectador interesado en la historia. Por ejemplo, la película utiliza escenas de batallas épicas y violentas para crear una sensación de peligro y tensión emocional. El uso de imágenes impactantes y efectos especiales aumenta la intensidad dramática de estas escenas, apelando a una respuesta emocional en el espectador. Asimismo, el director crea momentos de suspense y tensión acompañando música épica con efectos visuales. La banda sonora evoca emociones en el espectador, mientras que visualmente se intenta recrear una novela gráfica en movimiento. Esta estética llamativa y creativa atrae al espectador y aumenta el impacto emocional de las escenas de batalla. También recurre a cámara lenta para resaltar la acción y la violencia aumentando, de este modo, la profundidad emocional de las escenas para atrapar al espectador en la acción. En línea con el estilo visual de Zack Snyder, la presencia excesiva de la sangre y violencia son muy pronunciadas, intensidad emocional de las escenas acercando al espectador a los personajes.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de nuestra investigación demuestran que en *300 Rise of an Empire*, el director Noam Murro recurre a mecanismos retóricos para crear un discurso anclado en el contexto de las Guerras médicas (500-479 a.C.). Respecto al *ethos*, el general griego Temístocles (Sullivan

Stapleton) se presenta como un líder valiente, honorable y dispuesto a morir por la patria y sus ideales. Su comportamiento y discurso reflejan estos valores, lo que le da credibilidad y autoridad en sus acciones. En cuanto *lógos*, el héroe se ampara en la necesidad de proteger su pueblo y sus tierras de los invasores persas para mantener la libertad y la independencia. En cuanto al *páthos*, se pretende generar una respuesta emocional en la audiencia mediante la representación demonizada del contrario y el empleo de un léxico militar triunfalista.

El discurso simboliza la importancia de la unidad y la determinación en la lucha contra la opresión y la amenaza externa. Al igual que el resto de la película, asistimos a escenas bélicas cargadas de un impactante estilo visual, con tonos sepia, azules y grises que contrastan con la sangre y los efectos visuales de los combates. Los colores y luces pretenden recrear la estética propia de la novela gráfica de Miller, en el cual se basa la historia. Además, comprobamos el empleo reiterativo de cámara lenta para enfatizar la violencia y la acción.

En definitiva, *300: Rise of an Empire* de Noam Murro (2014) es una pieza cinematográfica del género *péplum* que condensa una gran variedad de recursos retóricos empleados a favor de una cosmovisión europea civilizada, libre y democrática, enfrentada a un invasor bárbaro y despiadado. Todo ello nos permite reflexionar acerca del lenguaje y las prácticas discursivas para descubrir las estrategias más habituales empleadas en el discurso cinematográfico.

6. REFERENCIAS

- Aristóteles. (2000). *Retórica*. Gredos.
- Caballero López, J. (2006). *Inicios y desarrollo de la historiografía griega: mito, política y propaganda*. Síntesis.
- Caballero López, J. (2000). *Retórica de la oratoria parlamentaria de Práxedes Mateo Sagasta: El discurso sobre la libertad de cultos (1854)*. Berceo, ISSN 0210-8550, Nº 139. págs. 145-164
- Caballero López, J. (2020). *Estrategias retóricas en la prensa política: "lógos, páthos, êthos y léxis" en los editoriales de "La Iberia". El historiador y la prensa: homenaje a José Miguel Delgado Idarreta., págs. 355-375.*

- García García, F. (2012). *Una aproximación a la historia de la retórica*. Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes, 3(1), 1-28. <https://doi.org/10.7195/ri14.v3i1.426>
- Ibars, R. & López, I (2006). *La historia y el cine*. CLIO, n.º 32. D.L: M-39276-1998. DOI. <http://clio.rediris.es>
- Iglesias, Z. (2010). *La arenga militar en Jenofonte: a propósito de Ciropedia 3.3.48-55*. Norba: Revista de historia, ISSN-e 0213-375X, N° 16, 1, 1996-2003, págs. 157-166
- M. Mendoza (2019). *La guerra de la Antigüedad en el cine*. En B. Antela-Bernárdez & J. Vidal (eds.). Pórtico.
- Rajas, M. (2005). *Introducción al análisis retórico del texto filmico*. ICONO14, 5. DOI: <http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v3i1.429>
- Perelman, Ch. - Olbrechts-Tyteca, L., (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Pérez García, J. C. (2022). *Salvar al soldado Ryan con 300 espartanos: Historia, memoria, mito*. COMUNICACIÓN. Revista Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales, 1(10), 800–816. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2012.v01.i10.63>
- Rodríguez de Austria Giménez de Aragón, A. M. (2015). *Aristóteles en Hollywood: poética y retórica en la narrativa audiovisual*. Fotocinema. Revista científica de cine y fotografía, 11, pp. 325-346. Disponible: <http://www.revistafotocinema.com/>
- Sierra Martín, César. «Jerjes, Leónidas y Temístocles. Modelos griegos en el relato de Heródoto». *Historiae*, 2011, Núm. 8, p. 65-91, <https://raco.cat/index.php/Historiae/article/view/286614>.
- Zavala, L. (2005). *Elementos del discurso cinematográfico*. UAM Xochimilco.
- Discurso Temístocles 300 *Rise of an Empire*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=zqcx9S5tlHW>. Consultado [20/02/2023]

IDENTIDAD, CUERPO Y PARENTESCOS: EL DEVENIR CÍBORG DE *TITANE*

ALEJANDRO GRANERO FERRER
Universitat Politècnica de València

REBECA GRANERO FERRER
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Ganadora del Festival de Cannes en 2021, *Titane* es un filme que logra poner en tela de juicio nociones tan determinantes como cuerpo, parentesco, sexualidad y género. Dirigido por Julia Ducournau, el largometraje acompaña la trayectoria vital de su protagonista Alexia-Adrien desde su renacer cibernético hasta su muerte en el alumbramiento de una recién nacida criatura híbrida.

En su devenir cibernético, la protagonista rompe con la tradición occidental de lo “humano”. Como sabemos, la instauración de la *humanitas* en el *Homo Sapiens* es el resultado de un proceso y, por tanto, en la línea de pensamiento de Haraway podríamos remarcar con Ferrando que, “more than a noun, the human should be expressed as a verb: to humanize” (2019: 68).

Por su parte, la antropogénesis descrita por Agamben señala el funcionamiento de este proceso como un dispositivo conceptual propio de la metafísica occidental mediante el cual se produce la definición del *anthropos*. “El devenir humano de lo viviente [...] cumple y custodia la superación de la *physis* animal en dirección de la historia humana” (Agamben, 2006, p.145). Para investir este *anthropos*, la máquina antropogénica ha tenido que implantar el dispositivo lingüístico en la carne. El resultado de esta operación deja como residuo un cuerpo que, con Agamben, podemos llamar “nuda vida”, esto es, un cuerpo escindido del

flujo de la vida y un cuerpo subyugado a la subjetividad. Con la palabra nace, por tanto, un nuevo cuerpo: el cuerpo simbólico. Un cuerpo que no es solo el resultado de una operación antropogénica, sino que es en sí mismo una máquina antropogénica por medio de la cual el humano se reconoce a sí mismo “por” y “en” el otro. Pero al mismo tiempo un cuerpo que se convierte en cuerpo ante un yo que se reclama a sí mismo y un cuerpo que ya no “es” inmanentemente, sino que desde el momento en que queda instituido pasa a “tenerse” trascendentemente.

Ahora bien, la *humanitas* de este cuerpo no sólo está profundamente enraizada en la cuestión lingüística, sino que su génesis está determinada por la exposición e interrelación con una exterioridad que lo constituirá como tal. De acuerdo con Cimatti, aquello que constituye el cuerpo humano es lo que precisamente excede sus límites, por lo que “the humanity of a human being is ‘outside’ her/his body. (...) the same human body is an instrument at her/his disposal. The very human body has been the first technical object” (2017: 113).

Este planteamiento se ve magistralmente expuesto en el filme *Titane*, ya que logra representar elocuentemente la concepción de lo humano deconstruido en un nuevo paradigma que desafía las convenciones occidentales establecidas. Desde el inicio de la película, con la aparición de una joven Alexia acompañada y atravesada por el deseo hacia la máquina, la protagonista experimenta un devenir cibernético, articulado por un cuerpo simbólico en el que Alexia se constituye “en” y “por” la máquina. Así, la identidad de Alexia se ve reforzada narrativamente a través de la integración de una placa de titanio como “objeto técnico” que abre las posibilidades de su lógica identitaria.

La relación entre tecnología y humano en *Titane* permite desestabilizar la frontera entre ambas, rompiendo con la certeza de no saber quién constituye a quién (Haraway, 2020). ¿Es la máquina quien llama a Alexia o es ella quien vehiculiza su devenir cibernético a través de esta? *Titane* no transgrede esta barrera a través de una superación, sino a través de una ampliación. Ser cibernético es como dice Haraway (2020) ser “híbrido, mosaico, quimera”. Se trata de ser con el otro en una imposible expansión de los límites que desestabilice cualquier centro. Una comunicación

con el otro bien sea máquina, prótesis o célula, que exceda y multiplique su potencia identitaria.

La deconstrucción de lo humano puede ser analizado en dos ejes principales del filme: por un lado, la crítica a la identidad y al cuerpo y, por otro lado, la subversión de las nociones hegemónicas de deseo y parentesco. Por ello, detallamos a continuación un análisis de ambas.

2. OBJETIVOS

A través de una metodología de revisión bibliográfica, este trabajo pretende realizar un análisis teórico del texto filmico *Titane*, analizado a la luz del feminismo posthumanista. Se propone, por tanto, examinar la representación y construcción de la identidad y la corporalidad en el filme, bajo el marco conceptual de la teoría posthumanista. Así mismo tenemos como objetivo, investigar cómo la película aborda la transgresión, hibridación y subversión de nociones hegemónicas de género, sexualidad y cuerpo.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo ha utilizado la revisión bibliográfica como metodología de trabajo para establecer un marco sólido y fundamentado desde el que analizar el texto filmico a la luz de la filosofía posthumanista. Siguiendo a Martín y Lafuente (2017) hemos aplicado una estrategia de investigación exhaustiva, integrando algunos trabajos previos y los textos más relevantes dentro de la teoría posthumanista, el feminismo posthumanista y los estudios de género. Un crítico uso de la bibliografía ha enriquecido el conocimiento generado por el texto y mejorado, con ello, la calidad de la información propuesta. Asimismo, y de acuerdo con Coughlan et al. (2013), el uso de esta metodología permite aportar marcos teóricos y conceptuales a un tema para el desarrollo de este a partir de la exploración y la evaluación crítica de los conocimientos existentes. Por ello, la revisión bibliográfica nos ha permitido expandir y aplicar el conocimiento posthumanista a este texto fílmico.

4. DISCUSIÓN

4. 1. EL DEVENIR CÍBORG

La deconstrucción de la identidad de “humano” es una de las constantes del texto filmico. La principal operación para llevar a cabo esta puesta en jaque consiste en desestabilizar toda concepción basada en la naturalización de lo “humano” determinado por una serie de normas que lo habrían convertido en un ente privilegiado de acuerdo con la tradición humanista del pensamiento occidental. Dentro de esta corriente, el sujeto humano por excelencia ha sido un sujeto particular (occidental, blanco, masculino, cis, heterosexual...), en torno al cual se han constituido todas aquellas otredades, situadas en la periferia de este sujeto central.

El pensamiento del posthumanismo filosófico reconoce la tecnología y el medio ambiente como aspectos clave para la redefinición y transformación de la categoría de “humano”. Específicamente, el posthumanismo feminista ha sido clave para evidenciar como el “sujeto humano”, al igual que el “sujeto femenino”, no son sino categorías construidas dentro de un discurso. El ser humano también se hace, se construye por medio de unas fuerzas dirigidas sobre su cuerpo y su subjetividad. De la misma manera que la performatividad de género muestra los mecanismos y tecnologías que producen la realidad y el discurso, también la performatividad de la *humanitas* muestra las normas que rigen toda antropogénesis. También esta tiene una dimensión que requiere ser actuada, repetida y ritualizada para su legitimación.

Para ello, *Titane* propone a un personaje que jugará a desmontar y desplazar la línea del binarismo identitario hasta su máxima capacidad de rendimiento. El sujeto cibernético concebido como un “organismo cibernético, híbrido de máquina y organismo, criatura de realidad social y también de ficción” (Haraway, 2020) permite revestir de pluralidad al sujeto humano y crear un híbrido transgresor de los márgenes identitarios. Así, la capacidad del cibernético no está centrada en superar ese binarismo sino en expandirlos. Un juego disuasorio para crear confusión y pluralidad a partir de una ambigüedad interna.

Hablar del género como construcción no implica entenderlo como un acto radical de creación, por el contrario, el género es “an ‘act’, as it were, that is open to splittings, self-parody, self-criticism, and those hyperbolic exhibitions of ‘the natural’ that, in their very exaggeration, reveal its fundamentally phantasmatic status” (Butler, 2002:187). Es decir, el género si de algo se trata es de ser un proceso o un proyecto. Por ello, subvertir del género no significa superar las estructuras de poder a las que están sujetas las capacidades binarias, sino la dispersión de estas mismas a través de la creación y ruptura de otras posibilidades identitarias. Desde una perspectiva beauvoiriana Butler propone que: “gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame of congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being” (Butler, 2002: 43).

De modo similar, la película deconstruye la idea de una identidad de género estable y, en su lugar, destaca la fluidez y la naturaleza construida del género. Sugiere que la identidad no es una esencia preexistente, sino más bien un efecto de los actos performativos que le dan apariencia de sustancia. Como una red de actuaciones interconectadas, el género evoluciona constantemente y da forma al sentido de uno mismo, influido por el lenguaje, la cultura y las normas sociales.

Butler sostiene que las relaciones de poder posmodernas ofrecen oportunidades para la subversión y la desestabilización de las jerarquías de género existentes desde dentro de las propias estructuras de poder. Esto es especialmente notable en la segunda parte del filme con el personaje de Adrien, cuya masculinidad fallida desbarata la dinámica de poder asociada a la hipermasculinidad, difuminando la fuerza de la oposición binaria a través de la ambigüedad interna y desvelando la inestabilidad y fluidez del género. Uno de los puntos álgidos de esta representación, es el baile sobre el coche de bomberos. Una escena que propone una performance subversiva de masculinidad no conformante en el contexto hipermasculinizado del parque de bomberos.

No solo la interacción con la tecnología permite desestabilizar la noción de identidad, sino que el cuerpo también es un elemento profundamente enfatizado y en constante metamorfosis a lo largo de la cinta. Tal y como apunta Cimatti, el cuerpo actual no es, por tanto, natural o artificial, sino

que “from the very beginning, both phylogenetically and ontogenetically, the very same human body is the first and most important artificial object on which human beings are naturally called to work on” (Cimatti, 2017: 113). Aunque solemos pensar la relación con la tecnología como una suerte de herramienta externa con la que incidir en el mundo exterior, este pensamiento no hace sino mantener la separación característica de la metafísica occidental por medio de la cual se establece una frontera entre lo que el cuerpo humano es y lo que queda fuera, es decir, lo que el cuerpo no es. Sin embargo, en la línea apuntada por Cimatti, podemos pensar nuestros cuerpos y la materia externa como ensamblajes donde se difuminan las fronteras ontológicas en las que un cuerpo acaba y comienza un objeto. “In fact, such a separation is the kernel of the humanistic project, according to which human being is separated from – and superior to – the rest of nature” (Cimatti, 2017: 115).

Lo biológico y lo tecnológico son pensados como una misma red de materia viviente. La carne ya no es algo exclusivo de lo humano como tampoco lo tecnológico de lo maquínico. La microelectrónica, la robótica, la inteligencia artificial, la biotecnología, las tecnologías de la comunicación, alimentarias, farmacológicas, médicas, reproductivas... “son construcciones de objetos técnico-naturales del conocimiento en las que la diferencia entre máquina y organismo es poco precisa. Mente, cuerpo y herramienta se encuentran en términos muy íntimos” (Haraway, 1995:282).

Esta relación queda patente en la escena inicial que inaugura el resto de la trama filmica y en la que son presentados los personajes de Alexia y su padre. Sin embargo, hay un tercer personaje en escena cuya presencia será vital en el resto de la cinta. Se trata del coche en el que viajan y que aquí habría que entender como otro tecnocuerpo más. Un tercero que se interpone en la relación filial entre padre e hija equiparado a ese flujo de indeterminación en el que “no está claro quién hace y quién es hecho en la relación entre el humano y la máquina” (Haraway, 2020:105-106). El coche aparece en *Titane* como un acoplamiento equiparado al resto de cuerpos y dotado de capacidad sexual, deseante y reproductiva. Con ecos futuristas, podríamos entender aquí el coche como una “exaltación del movimiento y de la distorsión del espacio que este produce,

intensidad sensorial de la fusión del cuerpo con la máquina, erotización de la agresividad” (Preciado, 2022: 267). Por tanto, una fusión que desdibuja las fronteras corpóreas e identitarias y que, observada a través de Alexia, fraguará una alianza de violencia y transformación radical.

Tras esta primera escena veremos a una Alexia en la que el acoplamiento con la tecnología ya no sólo es exterior, sino que para reafirmar su condición cibernética también ha logrado inscribirse dentro de su cuerpo. El filme, presenta a una joven Alexia- cibernética con placa de titanio inserta en su cabeza para reemplazar una porción de cráneo ausente a consecuencia de un traumatismo. La incorporación de la tecnología y la consecuente alteración de su “condición humana” sitúa a Alexia en una condición liminal entre lo humano y lo no-humano. La relación íntima entre el cuerpo y la tecnología es de nuevo proyectada en el texto fílmico por una Alexia adulta travesando un pasillo con luces de neón, adentrándonos en un escenario tecnológico con sofisticada maquinaria y decorado industrial que recuerda a la estética ciberpunk. El uso de accesorios de alta tecnología como el motor o el coche, acompañado de música y luces afiladas y entremezclado con bailes en torres de metal, representa una fusión entre lo humano y la máquina difuminando los límites entre lo orgánico y lo artificial.

Otro de los elementos que más relevancia adquiere, desde nuestro enfoque es, sin duda, la tecnogestación de Alexia-Adrien, en la que toda noción identitaria sobre los cuerpos reproductivos es puesta en tela de juicio. Esta gestación cibernética trata de superar las nociones hegemónicas impuestas sobre el biocuerpo de “la mujer” en tanto cuerpo con útero y función reproductiva. El útero, entendido con Preciado como “cámara política de alta intensidad”, es de todas las máquinas vivas la más explotada (2022: 390-391). Frente a la noción naturalizada que el régimen de la diferencia sexual hace del cuerpo gestante con útero, *Titane* apunta a sus nuevas simbiosis subversivas contra toda forma de opresión basada en cuestiones reproductivas, sexuales, de género, clase o especie. La sangre es sustituida por los fluidos maquinales. La piel, los órganos, la materia genética... desterritorializan un cuerpo humano para reterritorializar, desde allí, un nuevo cuerpo en el que “los efectos de transformación de la carne [estarán] implicados en toda invocación performativa

de la identidad sexual, y finalmente nos conducirá al intento de reformular la identidad de género en términos de incorporación prostética” (Preciado, 2002: 77).

Aceptar nuestra condición posthumana y nuestro devenir más allá de la carne como fundamento de la *humanitas* pasa por aceptar que nuestros cuerpos actuales participan plenamente de toda una serie de biotecnologías en campos como el de la medicina fetal y las intervenciones intrauterinas, el uso de medicación como prostaglandinas y oxitocina sintética que estimulan el útero de un modo “artificial”, las tecnologías reproductivas para la implantación y fecundación en la que entraría la congelación de óvulos, las técnicas de visualización del feto por medio de ultrasonidos o intervenciones como las cesáreas. Todas estas interacciones ponen en tela de juicio la aparente asunción de unas fronteras entre lo natural y artificial que los escenarios dibujados por *Titane* magnifican permitiéndonos pensar en una revalorización de estos usos de la tecnología para deconstruir nuestros marcos discursivos que normativizan y naturalizan el cuerpo y sus procesos. Tal y como señala Strathern “new reproductive technologies do not ‘interfere with nature’” sino que “force us to reassess the distinction between supposedly natural and cultural phenomena” (1992: 43). Por ello podemos afirmar que articular la gestación desde las fronteras de un tecnocuerpo cuestiona directamente el esencialismo naturalista del cuerpo reproductivo y lo difumina en una red de infinitas interacciones cuerpo-máquina.

Por otra parte, sin bien estas relaciones se inscriben en un eje posthumano donde lo biológico, lo tecnológico y lo geológico se funden en un nuevo paradigma de materia tecnoviviente, en el personaje de Vincent y del cuerpo de bomberos podemos observar cómo se organizan alrededor de un eje transhumanista, donde la tecnología está puesta al servicio del progreso y la evolución de la especie humana para extender la vida más allá de los límites de la finitud. Desde esta perspectiva el transhumanismo no deja de atender a un espíritu obtencionista, cuyo último recurso a extraer por medio de la tecnología sería la inmortalidad. Pensar el cuerpo desde aquí nos pone en relación con las raíces religiosas del proyecto humanista, donde podemos rastrear una secularización basada en el desarrollo científico cuya verdadera aspiración para redefinir la

humanidad sería hacer del humano algo tan perfecto como Dios, buscando en última instancia satisfacer ese deseo de trascender la muerte por medio de un horizonte tecnológico (Cimatti, 2017: 116).

El personaje de Vincent lucha contra la “enfermedad” del envejecimiento por vía intravenosa a través de la suministración de una tecnofarmacología que mantenga su vigorosidad y masculinidad al nivel que su condición social, de género y clase exige. Articulado junto al cuerpo de bomberos, por una expresión de riesgo, relacionada con “combustión” y “el poder del fuego” que podría inscribirse en la masculinidad acuñada por Redshaw (2018) como *Combustión Masculinity* y se define como “the bursting, spurting speed and power indicating high performance [...] Combustion, or fire power, is explosive and associated with violent excitement, agitation, or discontent. It requires ignition or rapid oxidation and the constant burning of fuel” (Redshaw, 2018:89).

Así, todos los cuerpos masculinos que conforman el cuerpo de bomberos cargan con un cuerpo exterior construido mediante dispositivos de alta tecnología hacia experiencias límite que su cuerpo de carne no podría tolerar (fuego, explosiones, gases tóxicos, temperaturas elevadas, ausencia de oxígeno...). En este sentido resulta interesante pensar que una de las tecnologías más importantes en este ámbito y que queda retratada en diversas escenas de la película es la que permite asistir a la respiración. Una tecnología de la respiración que podría ser analizada con Bifo (2020) como una tecnopolítica esencial para pensar los escenarios de futuro donde las condiciones ambientales puedan ser especialmente adversas para llevar a cabo de forma “natural” esta función básica para el organismo “humano” tal y como lo concebimos hoy en día. Unos órganos, internos y hechos de carne que, al igual que los respiradores asistidos actuales, son sustituidos por otros, externos y artificiales. Podemos atender a la curiosa conexión entre la respiración y el coche en el filme a raíz de lo que señala Preciado (2022: 267) en relación con la crisis sanitaria del Covid-19, donde la industria automovilística asumió la producción en serie de respiradores artificiales para suplir las insuficiencias respiratorias causadas por la enfermedad. De nuevo, la idea es reforzar la indistinción entre un cuerpo “automovilístico” y un cuerpo “humano”, entre una materia “inorgánica” y una materia “orgánica”, entre una

respiración asistida y un aliento exhalado. La conciencia, el pensamiento, el deseo fluyen a través de una materia que ya no se deja determinar por las estructuras dualistas heredadas de nuestra tradición.

4.2. DESEOS Y OTROS PARENTESCOS

Siguiendo con el ejercicio deconstructivo que *Titane* hace de toda noción identitaria, podemos atender a las posibilidades máquina-cuerpo para gestar otros “tecnocuerpos” y por tanto a la reformulación radical de las relaciones de parentesco y deseo que el filme propone.

A raíz de esta posibilidad, Braidotti se pregunta “qué significa tomar en serio el hecho de que algunos cuerpos, tanto humanos como no humanos, serán capaces de dar a luz o producir la vida de otro” (2022: 192). Sin embargo, para comprender las dimensiones de una posible respuesta, hemos de entender la reproducción desde las posibilidades que una perspectiva neomaterialista aporta.

En tanto campo de investigación heterogéneo, el neomaterialismo propone que la materia devenga la noción principal desde la que definir la vida como fuerza que, no sólo está dispuesta a ser configurada por una discursividad, sino que es en sí misma coproductora de esas mismas discursividades. Una consecuencia de ello es la redefinición de los aspectos ontológicos con los que se articula lo posthumano. Como reacción al giro lingüístico y al papel secundario de lo material en los discursos posmodernos, el neomaterialismo no establece ninguna “division between language and matter: biology is culturally mediated as much as culture is materially constructed. New materialism perceives matter as an ongoing process of materialization, elegantly reconciling science and critical theories” (Ferrando, 2019: 159). La relevancia de este alegato hacia una conceptualización de la materia y los procesos de materialización que constituyen todos los cuerpos radica en el resquebrajamiento de cualquier supremacía antropocéntrica. Los cuerpos “humanos” ya no se distinguen de los cuerpos “no humanos” en tanto están “emparentados” por procesos de materialización. Es decir, que no es únicamente la participación de estos cuerpos en unas prácticas discursivas la que permite su agencia, sino que es su propia materialidad la que la establece.

There is increasing agreement here that all bodies, including those of animals (and perhaps certain machines, too), evince certain capacities for agency. As a consequence, the human species, and the qualities of self-reflection, self-awareness, and rationality traditionally used to distinguish it from the rest of nature, may now seem little more than contingent and provisional forms or processes within a broader evolutionary or cosmic productivity. (Coole y Frost, 2010: 20)

Como consecuencia de esta perspectiva podemos pensar que la apertura hacia otras formas de concebir los cuerpos gestantes permite ir más allá de la normativización de los cuerpos con útero y su estatuto reproductivo. La agencia sexual y reproductiva entre “cuerpos” y “máquinas” abre la vía a nuevas formas de emparentar estos cuerpos. Los vínculos de su materialidad son una vía para llegar a otras formas de gestación interconectadas con la tecnología donde los roles asignados a los cuerpos con úteros puedan ser redefinidos en una nueva distribución de las funciones reproductivas, sexuales y deseantes.

Puede deducirse que la redefinición de los cuerpos y la agencia propuesta por el neomaterialismo abre la posibilidad de considerar deseos que van más allá del deseo hegemónico. En *Titane*, esta alianza se expande en la construcción de un deseo por la máquina. Alexia colisiona con un deseo-otro alejado y desestabilizando la heteronormatividad reproductiva. De ese modo, el coche es presentado visualmente como un objeto de deseo, mostrando detalladamente sus partes y su flamable estética, acompañado de baile y el encuentro sexual posterior. Por ello, *Titane* propone una máquina, cuya representación totémica en este caso es el coche, que posee capacidad sexual, deseante y reproductiva. De acuerdo con Ballard que ya propuso algo similar en *Crash*:

I believe that organic sex, body against body, skin area against skin area, is becoming no longer possible... What we're getting is a whole new order of sexual fantasies, involving a different order of experiences, like car crashes, like traveling in jet aircraft, the whole overlay of new technologies, architecture, interior design, communications, transport, merchandizing. These things are beginning to reach into our lives and change the interior design of our sexual fantasies. (Ballard, 1984: 164)

Titane propone con ello una voluntad de expandir las fronteras del deseo amplificando sus posibilidades y adentrándolo en territorios desconocidos (Cavallaro, 2002: 127). Una ruptura con las formas tradiciones de la

interacción sexual (Cavallaro, 2000: 126), una llamada desde lo abyecto y lo prohibido. De acuerdo con Wittig (1975) la emancipación del sexo heteronormativo debe cuestionar la supremacía históricamente otorgada a los órganos reproductivos y a la función que han desarrollado en la construcción de las normas sociales establecidas en torno a la sexualidad.

[...] sex, is taken as an “immediate given,” a “sensible given,” “physical features,” belonging to a natural order. But what we believe to be a physical and direct perception is only a sophisticated and mythic construction, an “imaginary formation,” which reinterprets physical features (in themselves as neutral as aby others but marked by a social system) through the network of relationships in which they are perceived. (Wittig, 2013:247)

Wittig sostiene que este limitado énfasis ha marginado y subyugado otros deseos e identidades sexuales no reproductivas. Por ello, aboga por el reconocimiento y legitimación de otras experiencias y expresiones sexuales que permitan descentrar la identidad sexual heteronormativa. Esta propuesta pretende dismantlar el opresivo paradigma heteronormativo que limita el alcance de la expresión sexual normativa y pretende ampliar una visión más inclusiva de la sexualidad abarcando una faceta polimórfica de los deseos y los cuerpos. La relación de Alexia con el coche es una poderosa metáfora que cuestiona las nociones tradicionales de sexualidad y género. Al igual que Wittig aboga por el reconocimiento y la validación de todas las experiencias y expresiones sexuales más allá de las funciones reproductivas, la relación de Alexia con el coche refleja un llamamiento similar a la liberación de los deseos no conformistas y la deconstrucción de las construcciones heteronormativas opresivas.

Aunque esta relación puede tener implicaciones reproductivas, también puede verse como una subversión de las nociones heteronormativas tradicionales de sexualidad y género. Desafiando las normas y expectativas sociales y fomentando una comprensión más amplia de los deseos y expresiones humanas más allá de la reproducción, en línea con la propuesta de Wittig de emancipación del sexo heteronormativo. Por ello, estas nuevas formas de emparentar cuerpos posthumanos unidos por su materialidad abren el campo al establecimiento de nuevos parentescos, lo que en última instancia permite desarticular la categoría tradicional de familia como estructura productiva sobre la que se ha erigido el régimen

heteropatriarcal y capitalista. En este sentido conviene señalar que la familia burguesa ha sido construida como una estructura con la que establecer un gobierno de los cuerpos al servicio estatal de la producción y la reproducción. Su historia refleja una limitación de otras formas de establecer comunidades en torno a intereses colectivos ajenos a este régimen. Como señala Federici,

Complemento del mercado, instrumento para la privatización de las relaciones sociales y, sobre todo, para la propagación de la disciplina capitalista y la dominación patriarcal, la familia surgió también en el periodo de acumulación primitiva como la institución más importante para la apropiación y el ocultamiento del trabajo de las mujeres (2010: 149).

En su *Manifiesto Chthuluceno*, Haraway (2015) termina con el siguiente alegato: “*Make Kin Not Babies!*”. La proclama, traducida como “hagan parentescos, no bebés”, o “hagamos parentescos, no familias” (Torres, 2015) apunta a esta crítica contra la familia como estructura heteropatriarcal hegemónica para el establecimiento de unos parentescos determinados. Siguiendo con el pensamiento de Haraway, vemos que el acento ontológico no recae tanto sobre el ser sino en la relación, en el vínculo, puesto que esta potencia de comunidad a través de los “otros parentescos” precede al ser, haciendo de todo ente un devenir-con, esto es, una *simpoiesis* en la cual se reconozca la agencia de los otros cuerpos como posibilidad de hacer conjuntamente (Araiza y Araiza, 2021). La dimensión de esta nueva forma de establecer parentescos más allá de los linajes familiares apunta a superar formas de subjetivar los cuerpos que trasciendan su ordenamiento dentro de una jerarquía familiar por medio de la cual se heredaría el estatuto de cuerpo humano viviente que, en función de su posición, deberá asumir unas posiciones productivas o reproductivas con las que mantener y legar esta estructura jerarquizante. Esta concepción *simpoiética* de parentesco “no está fundada en la jerarquía (patriarcal), ni apela a la normalidad y las buenas costumbres, porque de suyo abraza la diversidad y la diferencia, es *queer* e intelectual, donde los miembros son raros o singulares” (Araiza y Araiza, 2021: 25).

Por todo ello, estas nuevas alianzas permiten imaginar nuevas relaciones sobre esa red de materia tecnoviviente que ya no distingue entre natural y artificial pero que tampoco distingue entre interior y exterior, propio

y ajeno. La gestación posthumana se abre por tanto a una alteridad donde el parentesco ya no es con lo mismo, con lo propio, sino con lo otro integrado:

The Pregnant Posthuman (...) is a singular subject, but inside her subjectivity there is another subject growing. (...) I capture the movement of new materialism right inside of me; the affectionate, intimate relation with matter, with objects that determine who I become. (Van der Waal, 2018: 368-371)

En este mismo sentido, la placenta, nos recuerda Braidotti, podría ser asimismo considerada como un tercero que “escinde al sujeto reproductivo desde dentro, en un proceso no dialéctico de diferenciaciones internas que no niega ni aniquila al otro, sino que produce la otredad en su interior” (Braidotti, 2022: 193). Lo interesante de todo ello es entender que pensar la gestación desde una clave neomaterialista y posthumana permite establecer relaciones de parentesco con otros cuerpos “no-humanos” y, por tanto, permite desarticular las estructuras de gobierno ejercidas a través de dispositivos como el de la familia. Todo ello abre la puerta a pensar cuáles son nuestras constricciones actuales para permitirnos nuevas formas de relación y reproducción.

Estas cuestiones son expuestas magistralmente en *Titane* a través del parentesco de Alexia con el resto de los cuerpos. Estas relaciones desembocarán, en un primer nivel, en la destrucción de toda estructura hegemónica de familia que paralelamente se darán junto al devenir cibernético de la protagonista. Desde las primeras escenas podemos observar que la relación que Alexia mantiene con los coches es incluso mayor que la que establece con sus padres. La película nos muestra un diálogo entre sus dos cuerpos, donde uno habla con y por el otro. Tras el accidente de carretera —primer disparo en la cascada de violencia desmedida que a lo largo de todo el filme podremos leer en clave de devolución contrahegemónica frente a la violencia del régimen capitalista y heteropatriarcal— su relación con otros cuerpos “no-humanos” se verá acrecentada hasta culminar en el encuentro sexual entre ella y el coche del que quedará embarazada.

El inicio de su gestación se desarrolla acompañado de una serie de acciones violentas contra todo símbolo de unión sexoafectiva hegemónica.

Así, en un guiño hacia el ciberfeminismo, *Titane* concreta esta violencia, dirigida contra acosadores callejeros, amantes y parejas lo que es, en definitiva, contra los cómplices de un régimen que ha de ser arrasado por vía del fuego.

Siguiendo a Braidotti (2022), el ciberfeminismo, pionero en el feminismo posthumanista, se alineó en la lucha contra la violencia patriarcal a través de la exploración de sexualidades disidentes e identidades no binarias. Esta tradición rechaza las identidades normativas a través de “las zorras, las gamberras y otras chicas malas” cuya violencia no hace más que devolver la violencia que en un primer momento el sistema aplicó contra ellas.

Esta empresa culminará con el parricidio en el que Alexia mata a sus padres biológicos, encerrándolos en su propio lecho conyugal y quemando la casa familiar, símbolo del ámbito privado de lo doméstico. La purificación de estos lugares simbólicos —emblemas de la función reproductiva de la estructura conyugal-doméstica— abre la vía, en un segundo nivel, a la búsqueda de nuevos parentescos. Aparece aquí la figura del cuerpo ausente y sus efectos devastadores sobre una estructura familiar que la protagonista sabrá aprovechar al máximo para proseguir con su devenir. Alexia parasita una familia con la cual ya no mantiene ningún lazo sanguíneo y se instalará en ella explorando una relación incestuosa con Vincent. La exesposa de Vincent, al descubrirla no la delatará sino que aprovechará la circunstancia para explorar la locura de su exesposo, el cual, pese a saber que Alexia-Adrien no es su hijo, preferirá creer que sí lo es, asumiendo así lo ajeno en el seno de lo propio.

Las escenas finales, en tercer nivel, están compuestas a modo de anunciación de un provenir posthumano con el nacimiento de una criatura cibernética. El nuevo porvenir sustituye a un hijo ausente. El cuerpo gestante parece fallecer tras el alumbramiento, quedando la criatura cibernética en manos de un padre putativo. El devenir cibernético acontece así en el seno de los restos de una familia, ahora parasitada por la vitalidad de la materia y su fuerza generativa de vínculos más allá de lo “humano”. La llegada de este nuevo paradigma, en definitiva, puede ser leída como una forma de articular los modos de relaciones de parentesco y de normativización de lo natural frente a lo artificial con el que distinguir qué

materia es viviente y cuál no. De acuerdo con Preciado “ya no se trata de revelar la verdad oculta de la naturaleza, sino que es necesario explicitar los procesos culturales, políticos, técnicos a través de los cuales el cuerpo como artefacto adquiere estatuto natural” (2008: 33) y de entender que las tecnologías reproductivas “no tienen que ver en primer lugar con la reproducción, ni siquiera con el deseo de tener un hijo como tal, sino con capitalizar la vitalidad de la materia y con las redefiniciones sociales de los sistemas de parentesco” (Braidotti, 2022: 179).

5. CONCLUSIONES

Este breve análisis de *Titane* a la luz del posthumanismo filosófico ha permitido identificar algunas de las premisas más relevantes de esta corriente teórica que despiertan un especial interés en la cinta filmica.

El ensamblaje entre lo humano y lo tecnológico que caracteriza a la protagonista desde el inicio permite una ruptura con la noción de “lo humano” que ha caracterizado el sujeto central de la onto-epistemología occidental. *Titane* propone la apertura a un régimen rupturista en el que lo múltiple, lo ambiguo y lo híbrido sean las premisas que desestabilicen el sistema antropológico y binarista que nos gobierna.

A través del uso de la violencia, el humor y una estética ciberpunk, *Titane* va destruyendo una a una las instituciones de este sistema heteropatriarcal. Alexia, cibernética, ya supone de entrada una fractura con la *humanitas* al situarse en una posición liminal entre lo humano y lo tecnológico. En su devenir cibernética, Alexia está en una posición privilegiada para agredir todas las instituciones que refuerzan las categorías identitarias en las que se asienta el heteropatriarcado. Violencia gore contra los agresores y fuego purificador para acabar con la institución familiar.

Sin embargo, Alexia no destruye para eliminar, multiplica para proponer. El fuego que acaba con una familia es *leitmotiv* de una nueva propuesta de filiación. La llegada al parque de bomberos, la fallida hipermasculinidad de Adrien en combinación con la tecnogestación escondida de Alexia, no son más que expresiones subversivas que demuestran que lo humano, al igual que el género, no es más que una construcción,

un proceso, un proyecto abierto dentro del cual se pueden detectar múltiples fallos del sistema.

Si la multiplicidad es desestabilizadora, la película potencia este sistema amplificado al proponer la tecnología como un cuerpo más, equiparado a los otros cuerpos y dotado con capacidad sexual y reproductiva. Esto permite que Alexia pueda situarse en un rol de disidencia sexual que abre nuevas posibilidades a la construcción de un deseo alejado de los parámetros costumbristas de la heteronormatividad reproductiva.

Si de acuerdo con Cimatti (2017), el contorno entre los cuerpos y los objetos se desdibuja para dar lugar a un ensamblaje entre nuestros cuerpos y la materia, *Titane* no deja de interpelar a esta posibilidad a través de la construcción de cuerpos que constantemente en hibridación y transformación conviven conectados con lo tecnológico ya sea a través de la prótesis, la tecnología del fuego o la farmacología. Un cuerpo en constante expansión donde lo biológico y lo tecnológico son parte de un mismo sistema en los que cuerpo y máquina se hayan en una íntima relación.

6. AGRADECIMIENTOS

Alejandro Granero Ferrer cuenta con el apoyo de:

Ayuda para la recualificación del sistema universitario español para 2021-23, modalidad Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores y doctoras obtenida por vía de la Convocatoria complementaria de la Universitat Politècnica de València, Ministerio de Universidades, Plan de recuperación, Transformación y Resiliencia – Financiado por la Unión Europea- NextGenerationEU.

7. REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). *Lo abierto: El hombre y el animal*. Adriana Hidalgo.
- Araiza, V. y Araiza, A. (2021). *Hacia una revolución del oikos: repensar la familiar y abrazar los parentescos raros de Haraway*. Clivatge. *Estudis i Testimonis del conflicte i el Canvi Social*, (9), 1-38. Universitat de Barcelona.
- Ballard, J.G. (1984). "Interview by Lynn Barber". *Re/Search* 8-9
- Berardi, F. (2020). *Respirare. Caos y poesía*. Prometeo.
- Braidotti, R. (2022). *Feminismo posthumano*. Gedisa.
- Butler, J. (2002). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Cavallaro, D. (2000). *Cyberpunk and Cyberculture: Science Fiction and the Work of William Gibson*. The Athlone Press
- Cimatti, F. (2017). *Posthumanism and Animality*. *Lo Sguardo. Rivista di filosofia*, 24 (II), 111-123.
- Coole, D y Frost, S. (2010). *New Materialism: Ontology, Agency, and Politics*. Duke UP
- Coughlan, M., Cronin, P. y Ryan, F. (2013). *Doing a Literature Review in Nursing, Health and Social Care*. SAGE.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. *Traficantes de Sueños*.
- Ferrando, F. (2019). *Philosophical Posthumanism*. Bloomsbury
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. J. (2015). *Chthulucene Manifesto from Santa Cruz*. In: *Manifestly Haraway*. Minnesota UP
- Haraway, D. J. (2020). *Manifiesto Cíborg*. Kaotica.
- Martín, S. G., y Lafuente, V. (2017). *Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos*. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 31 (71), 151-180.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual: Prácticas subversivas de identidad sexual*. Opera Prima.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonki*. Espasa-Calpe.
- Preciado, P. B. (2022). *Dysphoria mundi*. Anagrama.

- Redshaw, S. (2018). Combustion, hydraulic, and other forms of masculinity: An essay exploring dominant values and representations of the driver in driverless technology. *Transfers: Interdisciplinary Journal of Mobility Studies*, 8(1), 86–103.
- Strathern, M. (1992). *After Nature*. Cambridge University Press
- Torres, H. (2015). *Manifiesto Chthuluceno desde Santa Cruz*. El Planeta Laboratorio.
- Van der Waal, R. (2018). Pregnant Posthuman, The: A New Philosophical Subject. In: Braidotti, R. y Hlavajova, M (Eds.). *Posthuman Glossary*. Bloomsbury
- Wittig, M. (1975). *The Lesbian Body*. William Morrow an Co.
- Wittig, M. (2013). One is not Born a Woman. In: McCann, C. R. y Seung-Kyung, K. (Eds.). *Feminist Local and Global Theory Perspectives Reader*. Routledge.

¿UN ELECTORADO LIBRE Y RACIONAL? RECEPCIÓN DE LOS DISCURSOS DE SÁNCHEZ Y ABASCAL EN LA MOCIÓN DE CENSURA DE 2023

JESÚS GARCÍA GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

«Habla, pueblo, habla». Esto dijeron a la ciudadanía española en 1977. Era el inicio de la democracia y, como en toda democracia que merezca ser llamada así, las personas ajenas a la política profesional tienen el derecho legal —no entraremos a debatir en si también tienen el deber moral— de implicarse, por lo menos en un mínimo grado, en los asuntos públicos. Al menos, para que el sistema camine, tiene que haber una cierta participación ciudadana; por ejemplo, el voto si hablamos de una democracia representativa.

La democracia implica a la población en la cosa pública, y lo hace de muy distintas formas: mediante la participación en asociaciones o partidos, la presencia en movimientos políticos —huelgas, manifestaciones, concentraciones, foros...— o el ejercicio del voto. Pero incluso si una persona no participase en ninguno de estos campos, hay otro del que, casi con toda probabilidad, va a tomar parte en algún momento: el debate público y cotidiano sobre cualquier tema, y ahí también estaría haciendo política. ¿Quién, en los últimos meses, no ha expresado alguna vez su opinión sobre la reducciones de pena a delincuentes sexuales, sobre la guerra en Ucrania, sobre las exhumaciones de Franco y Queipo de Llano...? Las ideas no se construyen solo desde la tribuna de oradores del Congreso de los Diputados, los mítines o los medios audiovisuales. En un corrillo en una plazoleta, en los pasillos de un colegio o de una universidad, en la barra de un bar, en una conversación de *whats app* o en una sobremesa de cualquier casa también se construyen y apuntalan

ideas políticas; en esos contextos, cuando emitimos opiniones, éstas actúan sobre las personas que las escuchan, provocando indiferencia, aversión, convencimiento, reforzamiento, duda, inquietud, temor, satisfacción... Creemos oportuno afirmar que la política se construye y se hace día a día y en todos los contextos que podamos imaginar.

2. OBJETIVOS

- El principal objetivo que perseguimos es plantear una reflexión que nos acerque a la cuestión de si pensamos libre y racionalmente en la actualidad respecto a los asuntos públicos, y partimos de la hipótesis de una respuesta negativa a dicha cuestión por la cantidad de temas y de bulos que dificultan el tratamiento de la información que recibimos.
- Tanto si la hipótesis fuera confirmada como si no lo fuera, nos marcamos el objetivo de buscar las causas que hacen que esto sea así.
- En caso de ser afirmativos nuestros presupuestos previos, abordaríamos el objetivo de qué hacer para intentar solventar la situación y lograr una sociedad más autosuficiente en el debate de la cosa pública; en caso de no serlo, trataríamos de ver qué peligros acechan a nuestro raciocinio y cómo evitarlos.

3. METODOLOGÍA

La metodología que seguimos en este estudio es sencilla. Parte del análisis discursivo para analizar una pequeña muestra de la retórica política, concretamente, del debate parlamentario. El marco de análisis político en el que nos vamos a centrar es el enfrentamiento de posturas entre Pedro Sánchez (PSOE) y Santiago Abascal (VOX) el día 21 de marzo de 2023, en el debate de moción de censura presentada por el grupo parlamentario VOX con Ramón Tamames como candidato a la presidencia del Gobierno. Veremos la intervención del líder del partido proponente, la respuesta de Sánchez y las dos réplicas respectivas de ambos oradores.

Tras esto, seleccionamos aquellas afirmaciones que nos parece que pueden generar confusión en el receptor o posicionarle por medio de datos cuya veracidad o fiabilidad sean dudables para la ciudadanía. Las dividiremos en una serie de grupos y, tras su análisis, abordaremos un proceso reflexivo que conjugue la situación política que vivimos con teorías e ideas filosóficas que nos ayuden a dar respuesta a los objetivos arriba planteados.

En cuanto a la distribución, hemos considerado oportuno unir discusión y resultados porque en el desarrollo de la investigación contrastamos ideas y corrientes distintas. En un estudio de estas características, pensamos que este procedimiento se ajusta a nuestras necesidades.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pensamos que el ideal de democracia que tenemos asumido presenta una población que participa, vota o, simplemente, habla de política en base a sus criterios y reflexiones. Y sobreentendemos que el ser humano es racional. Pero, ¿es esto así? Consideramos que, al menos en nuestro marco de estudio, «aquí y ahora», las personas no participamos de la cosa pública de una forma libre ni racional. Vamos a repasar algunos aspectos por los que creemos que esto es así; aspectos que serían, en definitiva, cortapisas que tenemos para ejecutar juicios racionales.

Los primeros obstáculos para ejecutar juicios racionales basados en la información que recibimos son nuestras propias características psicológicas. No pocos psicólogos conductistas radicales nos explican que no toda conducta va precedida por un razonamiento (Kanter et al, 2002). Esto ya puede hacernos sospechar que nuestro debate político está muy lejos de esos diálogos de Sócrates en los que, por medio de la mayéutica y de un uso afiladísimo de la razón, las personas llegaban a la verdad. Para profundizar en estos estudios psicológicos, acudir a Fernández y Ferro (2006) y a Kohlenberg y Tsai (1991, 1994). En cualquier caso, este trabajo pretende centrarse en las condiciones políticas y sociales que hoy día nos dificultan más aun esta labor de pensar racionalmente, concretamente en el terreno del debate parlamentario.

Repasando los discursos antes mencionados hemos encontrado una cantidad de afirmaciones que, pensamos, hacen muy difícil la recepción racional e informada del discurso. Hemos hecho una clasificación, provisional, imprecisa e incompleta, que puede ayudarnos a comprender mejor a qué nos referimos:

- Afirmaciones que requieren conocimiento de materias específicas. La política, la cosa pública, está repleta de asuntos que nos afectan y que para ser comprendidos precisan un cierto dominio de ramas del conocimiento concretas. De este modo, hemos encontrado en las seis intervenciones analizadas no pocas afirmaciones que aluden a temas como el derecho, la política internacional, la historia reciente, la filosofía política... Por ejemplo, Santiago Abascal, en su primera intervención hizo alusión a «Meses y meses con los derechos y libertades fundamentales suspendidos inconstitucionalmente» (Cortes Generales, 2023, p. 4); obviamente se refiere al Estado de alarma del año 2020; cualquier persona curtida en derecho sabe que las leyes son interpretativas y que en torno a un mismo texto legislativo se pueden verter páginas y páginas de debate sobre los límites del mismo; el Estado de alarma y su constitucionalidad no fue menos. También serían necesarios conocimientos sobre legislación española para conocer en qué consiste la ley de *startups*, dos veces reivindicada por el presidente del Gobierno, en su primera y en su segunda intervención respectivamente (Cortes Generales, 2023, pp. 15 y 23)⁶⁶; se presenta esta ley a la ciudadanía como algo positivo, pero no se explica en qué consiste exactamente —lógico, por otra parte, teniendo en cuenta los tiempos de que disponen los oradores, que no permiten la explicación de cada una de las medidas que en sus intervenciones se mencionan—. También, la economía y política laboral aparecen en el debate, siendo criticadas por el líder de VOX, diciendo que «ha traído precariedad» (Cortes

⁶⁶ En la segunda intervención también se nombran otras leyes, como la Ley de Creación y Crecimiento de Empresas, la Ley de Telecomunicaciones, la Ley Audiovisual y la Ley de Ciencia, todas ellas, menciones sin más explicación.

Generales, 2023, p. 22) mientras que Sánchez afirma estar «reconstruyendo ese gran pacto intergeneracional de nuestro Estado del bienestar que es el Pacto de Toledo y el sistema público de pensiones»; sin duda, los entresijos del funcionamiento económico de un país y las consecuencias beneficiosas y perjudiciales de cada medida tomada son asuntos que escapan del conocimiento de las personas apartadas de este campo de estudio; en cambio, aquí nos encontramos con algo recurrente en la historia parlamentaria: la oposición garantiza que las políticas gubernativas traen miseria mientras que el Gobierno defiende lo contrario; en medio, desconcertada y con el único conocimiento de su entorno cercano: la ciudadanía. La política internacional también hace aparición, con nombres como el Foro de Davos —criticado por Abascal (Cortes Generales, 2023, p. 21) y reivindicado como algo positivo por Sánchez (Cortes Generales, 2023, p. 23)—, Bill Gates (Cortes Generales, 2023, p. 21) —quien, según el líder de VOX recibe dinero del Gobierno— o Soros (Cortes Generales, 2023, p. 23), mencionado irónicamente por Sánchez por ser éste uno de los personajes que, según VOX, prácticamente controla en la sombra a los gobiernos progresistas del mundo; sin olvidar a Bolsonaro (Cortes Generales, 2023, p. 18) —admirado por Abascal, según Sánchez, quien sabe que, por lo general, hay una imagen negativa del mismo, como paranoico ante la COVID-19 e instigador de un intento de asalto parlamentario al estilo Trump— ni a Vladimir Putin, a quien Abascal señala como «aliado» de parte del Gobierno (Cortes Generales, 2023, p. 19); se entiende que se refiere a la negativa del sector de UP a prestar apoyo a Ucrania, y aprovecha que Putin es, ante la opinión pública, un déspota que ha iniciado una invasión contra un país en paz, por lo que todo lo que no sea estar radicalmente en su contra será interpretado de manera negativa; no obstante, los motivos de UP para no enviar armas a Ucrania están mucho más relacionados con la oposición al proyecto imperialista de la OTAN, o su visión de que no se puede ser pacifista apoyando el envío de armas, que con un acercamiento ideológico al líder

ruso, pero todos estos matices quedan invisibilizados. También debemos destacar el conocimiento del pasado reciente, que es aludido tanto para hablar del franquismo, asimilando las políticas de VOX a las de este régimen (Cortes Generales, 2023, p. 11) como para atacar al PSOE por la Revolución de Octubre de 1934 (Cortes Generales, 2023, p. 20), con claras manipulaciones en ambos sentidos. Por último, términos filosófico-políticos de gran complejidad como «golpe de Estado» y «comunismo» aparecen en el discurso de Abascal (Cortes Generales, 2023, pp. 5, 6, 9, 20, 21). Con estas referencias, el líder de VOX desprestigia, directa o indirectamente, a los independentistas catalanes y a todos aquellos que se consideren comunistas y que son asociados al régimen chino al asegurar que éste lo es, sea cual sea la realidad de este país.

- Información genérica y pública. Incluimos en esta categoría aquellos datos, normalmente específicos, que se presentan como conocidos por todo el mundo puesto que en algún momento han aparecido en un medio de comunicación o en los organismos encargados de dar a conocer información oficial. Aquí encontramos acusaciones genéricas de Abascal contra políticos que «defendieron» el terrorismo (Cortes Generales, 2023, p. 5), diputados en la pandemia «de fiesta, repartiéndose los fondos europeos, los fondos públicos de los españoles, en noches crapulosas» (Cortes Generales, 2023, p. 4), yihadistas que hayan entrado de manera irregular como inmigrantes (Cortes Generales, 2023, p. 7) o una ministra «que insultaba a otro ministro por su orientación sexual» (Cortes Generales, 2023, p. 9). También acusaciones de Pedro Sánchez al otro orador de haber cobrado «más de 82.000 euros al año» bajo el paraguas «de un chiringuito, montado por el Partido Popular» (Cortes Generales, 2023, p. 10) o de haber recomendado la no vacunación (Cortes Generales, 2023, p. 13). También, encontraríamos los 3.000 millones de euros que habrían llenado la hucha de las pensiones en la última década (Cortes Generales, 2023, p. 14) o la congelación de las pensiones, según uno, en 2010 y, según

otro, en 2013 (Cortes Generales, 2023, pp. 18 y 24). En medio, de nuevo, la ciudadanía. La «trampa» de estos datos es que tienen la solidez de presentarse como oficiales y por todos conocidos, pero encontrarlos puede ser una búsqueda densa y larga si no se dan los datos concretos de, por ejemplo, la declaración de la ministra o el enlace de la publicación de los datos oficiales en internet; una búsqueda que el ciudadano medio, normalmente, no va a afrontar, salvo que sea un tema muy claramente de su interés. Esto permite exponer datos que pueden ser falsos y que, posiblemente, nunca sean contrastados por quien los escuchó en el salón de su casa aquel martes en televisión.

- Estadísticas. Los datos estadísticos, como sabemos, no son realidades, pero tienen un aura de precisión y de cientifismo que hacen que sean contundentes en el discurso político. No pondremos ejemplos, pues son obvios; en el texto podemos encontrar varios casos de usos de estadísticas que dan peso a los argumentos de los oradores y que parecen reflejar una verdad cerrada y firme cuando, en realidad, están reflejando muestras.
- Ideas y teorías no contrastables. Muy presentes en estos tiempos de teorías conspiranoicas. Encontramos algunos ejemplos en estas frases de Abascal (Cortes Generales, 2023, p. 21), vinculadas con la idea de una élite poderosa que rige el destino nacional y de la que el Gobierno no sería más que un títere: «usted va al Foro de Davos a recibir instrucciones y a poner en cuestión la soberanía de España», «[...] venir aquí y aplicar las políticas que otros les dictan, gente que no se presenta a las elecciones, gente que quiere pasar por encima de democracias y de soberanías». Estos recursos aumentan el desconcierto y la desconfianza, pues la ciudadanía de a pie no puede comprobar por sí misma la veracidad o no de las mismas.
- Datos imprecisos y ambiguos: Datos que pueden tener un trasfondo real y contrastable pero que, por su ambigüedad, parece que nos dicen algo cuando en realidad no lo hacen. Afirmaciones como la siguiente, de Sánchez: «la ley de *startups*, que

sitúa a España a la vanguardia en el desarrollo del espíritu emprendedor» (Cortes Generales, 2023, p. 15). Esto, sin duda, transmite una idea positiva a quien esté predispuesto a creerlo, pero ¿qué hay detrás de esa idea positiva? ¿qué significa exactamente «situar a España a la vanguardia en el desarrollo del espíritu emprendedor»? Es tan ambiguo que, podríamos decir, en realidad no ha dicho nada que justifique nuestra buena impresión. También entrarían frases recargadas sintácticamente o con vocabulario demasiado específico, como la que sigue, también del presidente del Gobierno, en relación a la Ley de Ciencia: «dignifica precisamente las condiciones laborales y la estabilidad y que blinda la financiación pública de una partida tan importante para la competitividad y para la prosperidad de nuestra sociedad» (Cortes Generales, 2023, p. 15). ¿Debemos pensar que esta frase es susceptible de ser comprendida sin problemas por personas no familiarizadas con el léxico y que estén, simplemente, viendo la moción y no haciendo un análisis detenido de su contenido?. También, afirmaciones como la siguiente, de Abascal: «No hace falta que digamos quiénes son todos sus amigos y familiares en los distintos cargos» (Cortes Generales, 2023, p. 21); amparada en el pensamiento —que, pensamos, es un mantra extendido— de que las personas de la política, en general, son propensas a la corrupción, es fácil que esta frase consiga tener credibilidad y causar una sensación negativa hacia el Gobierno, pero tampoco ha precisado nada, pudiendo ir su interpretación desde procesos normales en democracia a altos grados de corrupción.

- Presencia de información volátil. Por ejemplo, aquella que encontramos en redes sociales. En este encuentro que estamos comentando, Sánchez habla de fotos de Abascal y Bolsonaro que el primero hubiera subido a *Twitter* (Cortes Generales, 2023, p. 18), así como de *tweets* en el que hubiera alabado al presidente ruso, ironizando sobre si ya los había borrado (Cortes Generales, 2023, p. 16). Por su parte, el representante de VOX habló de una diputada que habría publicado, y luego

borrado, un *tweet* en el que decía que un tercio de los hombres españoles eran violadores (Cortes Generales, 2023, p. 8). Esta información puede ser borrada fácilmente y el hecho de tener capturas de pantalla de la publicación tampoco es una fuente demasiado fiable si tenemos en cuenta la facilidad con la que éstas pueden ser falsificadas. Luego, estaríamos empleando en el debate público información que puede ser relevante para obtener una visión de un representante político pero que, llegado el momento, sería difícil contrastar de manera fiable si éste o ésta lo ha borrado y no han quedado pruebas suficientes del mismo.

- Afirmaciones y gestos que aumentan el escepticismo y la desconfianza. Un ejemplo claro, totalmente paradigmático, sería la respuesta de Abascal a la acusación de Sánchez de no haber hecho ninguna propuesta sanitaria durante la pandemia. El líder de VOX muestra un documento, de cuyo contenido no sabemos nada, y dice lo siguiente:

Voy a ahorrar a la Cámara la lectura de todas las iniciativas que hemos presentado precisamente durante la epidemia en materia sanitaria. Creo que todos los diputados e incluso las personas que nos ven desde sus casas confían simplemente en esta enumeración que puedo esgrimir aquí y que podría entretenernos todo el debate. (Cortes Generales, 2023, p. 19)

También, entrarían en este grupo, los gestos y comentarios que se hacen desde los escaños, pretendiendo mostrar la falsedad de lo que el orador está diciendo, o el simple hecho de que se muestren dos datos o informaciones contradictorias sin resolución del conflicto. La persona que ve el debate sale del mismo con la sensación de haberse encontrado con dos posturas contradictorias; quizás, posiblemente, salga reforzada en las posiciones que defendía previamente, pensando que el otro orador ha mentado, pero este pensamiento no estará basado en una información que haya recibido de forma clara y unívoca.

- Acusaciones de mentir y manipular. En relación a lo que hemos comentado anteriormente, aquí no hablaríamos de gestos

e insinuaciones, sino de acusaciones claras. Son ejemplos frases como «Y, por supuesto, que no falte la mentira» (Cortes Generales, 2023, p. 9), «es bastante difícil contestar aquí a todas y cada una de las mentiras que usted ha perpetrado en esta tribuna» (Cortes Generales, 2023, p. 18) o «usted ha seguido propagando las mentiras» (Cortes Generales, 2023, p. 26) de Abascal, o «ustedes son incompatibles con la verdad» (Cortes Generales, 2023, p. 17), «usted repite el mismo patrón, que es utilizar muchos bulos» (Cortes Generales, 2023, p. 22) o «contraponiendo [...] a sus bulos, a sus mentiras» (Cortes Generales, 2023, p. 26) de Sánchez.

- Por último, restar credibilidad a los medios de comunicación. Esto, en los extractos analizados, únicamente es llevado a cabo por el presidente de VOX —de hecho, el representante del PSOE le responde en la línea contraria—. Son varias las menciones pero, para no cansar al lector, simplemente mencionaremos la siguiente, en el comienzo de la primera intervención de Abascal:

los titulares de mañana están escritos, los editoriales de los periódicos ya están dictados y los comentarios de los tertulianos, decididos y previamente redactados en los equipos de comunicación de los partidos políticos y gobiernos que hoy financian, subvencionan y compran a una buena parte de la prensa española. (Cortes Generales, 2023, p. 3)

Afirmaciones como ésta, de ser creídas, también aumentarían la desconfianza en el electorado y, lo que es más importante quizás: serviría de sesgo de confirmación para pensar que toda la información recibida que no le gusta, simplemente, es falsa o está manipulada por el contrario, de modo que ya tendría una explicación «racional» —aunque el motivo sea puramente emocional— para rechazar aquello que no le satisfaga en lo que respecta la información de los medios de comunicación.

Creemos oportuno haber empleado tanto tiempo y caracteres en esta exposición para que, en el proceso reflexivo que proponemos, podamos dimensionar bien la situación en la que nos estamos encontrando. El discurso político arrastra el mantra de ser manipulador, pero pensamos que

haciendo un ejercicio de disección, por muy superficial que éste sea, como el que acabamos de realizar, seremos más conscientes de hasta qué punto aceptamos o rechazamos información que no se nos presenta como clara sino, simplemente, nos causa simpatía o aversión por motivos externos a ella, como las ideas preconcebidas o la forma en la que sea presentada.

Lo que a continuación deberíamos plantearnos es por qué ocurre esto en democracia. Si este sistema, en teoría, representa el gobierno del pueblo, entendemos que la población deberá disponer de medios para ejercer su papel con buen criterio. ¿Es esta situación de duda e incertidumbre parte propia de la democracia representativa, o es que estamos haciendo algo mal?

Lo primero que debemos hacer para responder a esta pregunta es apartar del análisis, al menos en este punto, la visión de democracia ideal que cada cual podamos tener, y analizar cuál es la democracia que tenemos. No hay un solo modelo de democracia, y la idea de «voluntad popular» puede ser expresada de formas muy distintas. La visión racional, manifestada en sus distintas formas desde Sócrates a Rousseau, pasando por Kant, que entendía que por medio de la discusión y del uso del raciocinio podríamos llegar a «la verdad», y que podríamos vincular con la idea de «democracia deliberativa», defendida por algunos pensadores como el ideal a perseguir, no es lo que tenemos hoy día. Nuestro modelo de democracia se parecería a lo que acertadamente apuntó Félix Ovejero en “Democracia y mercado” (2003, pp. 310-317). Según esta teoría, podríamos comprender nuestro sistema si establecemos una analogía entre éste y las normas del mercado. Esto establece un principio básico que, posiblemente, haría saltar de sus asientos a más de un pensador ateniense: la competición. Los partidos funcionan como empresarios que hacen ofertas a los consumidores, que sería la población. Mediante estrategias de márketing, los representantes públicos compiten entre sí para captar el apoyo del mayor número de votantes. Ovejero hablaba también del egoísmo, el cual sería el motor de la principal motivación: la victoria. No se busca alcanzar la verdad, ni el entendimiento —previamente a las elecciones; otra cosa son los pactos posteriores para poder gobernar— entre diferentes posturas, sino la desacreditación de la

contraria. En este contexto se presenta el debate parlamentario, que, además, ya es televisado, subido a *YouTube* y repetido en otros programas de televisión, y que, además, será «troceado», y los distintos partidos, representantes y personas que los apoyan, subirán distintos extractos que dejen en buen lugar a uno u otro candidato. El debate del Congreso se convierte en un acto electoral más⁶⁷, por lo que, podríamos decir, en la práctica nunca dejamos de estar en campaña.

El problema con el que nos encontramos es que no se trata de una campaña de convencimiento ¿limpia?. Podríamos imaginar a dos pensadores tratando de convencer a sus electores de que su opción es más válida que la contraria. Haciendo una simulación anacrónica, podríamos imaginar a Thomas Hobbes tratando de convencernos de que el hombre es malo por naturaleza, frente a Rousseau que nos intentase persuadir de lo contrario, pero sin manipulaciones ni negaciones de la evidencia. Aquí estamos en otro terreno, uno en el que, como hemos visto en la moción de censura con otros representantes, un orador puede acusar a otro de haber sido condenado por cometer un determinado delito, y el susodicho desmentirlo, sin que ninguno de los dos aclare o rectifique su postura. Fernando Vallespín (2012) dijo en su momento, hablando de la mentira política, «Lo que cuenta al final es tener el apoyo de los propios, de sus seguidores. Ya se sabe, a los nuestros no los enjuicamos igual que a los demás. El partidismo filtra la realidad a favor de «los nuestros»» (p. 16). Podríamos decir que la verdad ha dejado de importar.

En relación a esta última y desconcertante afirmación, volveríamos a preguntarnos, ¿es esto la democracia competitiva, es la evolución natural de la misma o es una versión degradada que mantiene la idea de competición pero aparta la de «democracia»? Robert Dahl (1999) estableció sus criterios para un gobierno democrático, entre los cuales encontramos

⁶⁷ A finales de la década de 1990, la filóloga Marina Fernández (1999) distinguía claramente el discurso electoral del parlamentario diciendo lo siguiente: «no es lo mismo un discurso electoral que un discurso parlamentario, a pesar de que los dos son textos oratorios: el carácter mítico del primero se manifiesta en el uso de recursos lingüísticos (léxico muy connotado) y retóricos (metáforas, imágenes, etc.) que apelan a la parte emocional del auditorio, y que, por tanto, contrastan con las estrategias persuasivas dirigidas a la razón o a la parte intelectual de las que se vale generalmente el segundo» (p. 21). Creemos que hoy día ambos se han fundido por los motivos arriba expuestos.

la comprensión ilustrada, lo cual sería, en palabras del filósofo, que «Dentro de límites razonables en lo relativo al tiempo, todo miembro debe tener oportunidades iguales y efectivas para instruirse sobre las políticas alternativas relevantes y sus consecuencias posibles» (p. 48). Esto choca frontalmente con lo que hemos visto en las referencias al enfrentamiento parlamentario entre Pedro Sánchez y Santiago Abascal. La ciudadanía, aunque quisiera, aunque estuviera dispuesta a intentar contrarrestar lo máximo posible los sesgos psicológicos que le harían acercarse o alejarse de una postura por criterios que no estuviesen basados en el contraste de información y en la reflexión meditada, posiblemente no podría hacerlo. Aunque consiguiéramos identificar todos los recursos retóricos que adornan y cargan de connotaciones el discurso, aunque lográsemos ignorar toda la información de la que no podemos obtener constatación —como aquella que habla, por ejemplo, del día a día en otros pueblos o barrios, lo cual se hace con Cataluña y también con el tema de la inmigración—, tendríamos que refutar todos aquellos datos que hemos calificado arriba como «información genérica y pública», lo cual resultaría tedioso y lento, por tener que rastrear organismos institucionales y medios de comunicación en busca de datos de cuya procedencia no nos han informado. Pero un problema mayor aún: aquellas afirmaciones que requieren conocimiento de materias específicas; si nos centramos, por ir a un tema cercano a nosotros, en la causalidad de la Guerra Civil, veremos que hay muchísima información, visiones y grandes masas de conocimiento que deberíamos aglutinar para conocer dicha cuestión. A eso habría que sumarle temas económicos, laborales, sanitarios, legales... incluso, en esta moción, muchas personas jóvenes tendrían que adentrarse en la ideología, la oratoria y la acción política de Blas Piñar para ver si, efectivamente, VOX es heredero de la senda del notario toledano, como se dijo por parte de Pedro Sánchez y de Joan Baldoví en dos intervenciones posteriores a las aquí tratadas. Y toda esta información es accesible. Richard Rorty (2005) entendía que «si cuidamos la libertad, la verdad se cuidará a sí misma» (p. 165), pero condicionaríamos que en este caso, cuidar la verdad con la mera existencia de libertad para acceder a la información es un imposible aunque el ciudadano medio quisiera. Esto último es otro punto importante: si quisiera; no consideramos que únicamente sea imposible en la práctica, sino que

tampoco es moralmente aceptable exigir a un ciudadano que llega de trabajar, que emplee su tiempo libre en un compromiso político consistente en formarse sobre diversos temas y en contrastar todos los datos que podamos encontrar en un debate convertido en mitin. Nos parece que la comprensión ilustrada de Dahl está fuera de nuestro alcance en este punto de la comunicación parlamentaria.

Volviendo a la pregunta planteada anteriormente, no nos parece que esto sea ni la democracia competitiva en su versión «limpia» ni siquiera una evolución natural de la misma. Consideramos que la situación en la que estamos y los muchos aspectos que la construyen han llevado a una degeneración de la reflexión y el debate políticos. Tal es el punto, que podríamos encontrar no pocas similitudes con lo que Colin Crouch denominó «posdemocracia» (2003, pp. 37-39), un sistema en el que las técnicas de márketing, entre otras cosas, han sustituido a la deliberación y en el que la ciudadanía, sus opiniones, acciones políticas y sus votos se mueven por muchos condicionantes entre los que el pensamiento libre y racional cada vez tienen menos cabida.

En esta situación, con una muestra minúscula, que son seis intervenciones de dos oradores en el Congreso de los Diputados, creemos poder responder a la cuestión inicial que nos hacíamos y confirmar la primera hipótesis que teníamos al respecto: que, efectivamente, el ciudadano de hoy día tiene serios problemas para interpretar los temas de debate público mediante el filtro del pensamiento libre y racional, dos presupuestos que tradicionalmente han ido de la mano del concepto de democracia, al menos en buena parte del imaginario colectivo. La siguiente pregunta que debemos afrontar es, ¿qué podemos hacer ante esto?

Con el convencimiento de que la democracia deliberativa y la racionalidad son las utopías a perseguir y son el ideal más adecuado que debemos tener en el horizonte, estamos obligados a tratar de dar respuesta a esta situación. No obstante, el desconocimiento y la falta de información nos empujan a ser cautos y a limitarnos, simplemente, a lanzar reflexiones y cuestiones sobre posibles vías que mejorasen la situación.

En primer lugar, como defienden profesionales de la psicología, escapar de los sesgos que nos condicionan no es algo fácil, ni siquiera conocerlos

nos garantiza poder repelerlos, pero consideramos que su desconocimiento nos deja aún más indefensos ante los mismos. Algo similar ocurriría con un aspecto mencionado pero no desarrollado aquí: las estrategias y falacias retóricas. Creemos que el conocimiento sobre cómo funciona nuestro cerebro en estos aspectos no es, en absoluto, condición suficiente para establecer un pensamiento racional pero sí es condición imprescindible para comenzar a edificar en esta dirección.

Seguidamente, en cuanto a la situación política, parece obvio que mientras sigamos premiando electoralmente estrategias populistas —en la acepción de Vallespín y Bascuñán— no van a variar de dirección las estrategias de las campañas de márketing. Éstas solo lo harían si las urnas se fueran llenando de papeletas que premien otra forma de hacer política; en este caso, no pensamos que el sistema vaya a cambiar sin la recompensa electoral previa. La ciudadanía tendría el balón en su tejado.

Para lograr dicho cambio sería necesario, primero, comenzar a dejar de aplaudir y premiar toda aquella información y discursos que nos suenan bien pero que puedan ser falsos o manipulados. ¿Cómo se arreglaría esto si no podemos estar informados de todo? Hay quien podría apuntar que fuese necesaria una intervención por parte de algún tipo de organismo para coartar la información falsa, de hecho, ya se han planteado en algunos países iniciativas para contrarrestar los bulos. Pero claro, aquí hay algunos problemas: el primero, que iniciar el camino del control de la información debería estar llevado por un gobierno éticamente limpio, comprometido con la verdad, o corremos el riesgo de cumplir los temores de Isaiah Berlin cuando hablaba del mal uso de la libertad positiva por parte de según qué poderes (1988, pp. 201-205). En segundo lugar, que eliminar las noticias falsas no garantiza ni el conocimiento sobre las materias de debate ni la eliminación de la información que, por omisión de algunas partes o por interpretaciones dudosas de un conjunto de datos veraces, sea parcialmente manipulada, llevando a la ciudadanía a formarse opiniones erróneas, aun cuando los datos concretos no sean necesariamente falsos. Luego, ¿qué podemos hacer?

5. CONCLUSIONES

Llegando casi a un callejón sin salida y acercándolos al límite extensión que debemos abordar en este trabajo, afrontamos las conclusiones del mismo.

Democracia competitiva degenerando casi en «posdemocracia», una cantidad de temas sobre la mesa de los que no podemos estar debidamente informados por falta de tiempo, la no penalización de la mentira y la manipulación en política y un grupo de ciudadanos votando por sensaciones y motivos parciales y temores infundados, en lugar de por un juicio meditado. ¿Cómo sobrevive el individuo como ciudadano racionalmente posicionado en este sistema? Sin duda, como individuo sobrevive, pero como ciudadano que piensa y opina racionalmente, creemos que no.

Consideramos que no podremos conseguir este ideal, pero que debemos intentar acercarnos, alcanzar el máximo nivel de raciocinio y de deliberación que nuestra mente y el contexto nos permitan. Para ello, apostamos por mirar al primer paso del método cartesiano y abrazar no el escepticismo, sino la desconfianza y la duda. Volvamos a los extractos del debate analizados: No pensamos que sea cierta esa afirmación de que todos los políticos y políticas mienten por sistema, pero teniendo en cuenta lo que hemos comentado de la degeneración de la democracia competitiva, tampoco podemos partir de la base de que nos están diciendo la verdad. Es más, todo lo que no sea partir de la duda puede hacernos caer en la trampa de nuestros sesgos, que nos hagan pensar que el político contrario a nuestro posicionamiento esté mintiendo y que el cercano a nuestra cosmovisión esté diciendo la verdad, provocando que, casi inconscientemente, demos más credibilidad a uno que a otro. Seguramente no podemos escapar al 100% de nuestros sesgos, pero si no intentamos mantener activa esa precaución al encontrarnos con algún atisbo de duda, seremos muchísimo más vulnerables ante ellos. Por tanto, el acento está, como hemos dicho, no en pensar que todos mienten⁶⁸, sino en poner en cuarentena aquello que sea susceptible de

⁶⁸ Eso también favorece la «antipolítica» y estaría relacionado con los apartados de nuestra clasificación que, decíamos, provocan incredulidad y escepticismo. Aquel no es un

generarnos dudas; el problema no es pensar que nos estén engañando, sino que es muy difícil comprobar la veracidad de aquello que no se nos presenta de forma cristalina y clara.

Partiendo de esta base, deberíamos volver a tomar la política como algo serio, algo que trasciende. La filóloga Marina Fernández (1999) mencionó «los efectos pragmáticos, a veces terribles, de ciertos tipos de discursos políticos» (p. 18). Esto implica que la educación debe ser práctica en la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables y libres en su implicación con la cosa pública, y también que la ciudadanía debería disponer de canales y proyectos que les acerquen la política de una forma divulgativa y atractiva —no olvidemos que la formación sobre estos asuntos se desarrolla en nuestro tiempo libre— pero rigurosa y fidedigna. Con una población implicada y con medios para acceder al conocimiento, quizás no alcancemos ese ambiente idílicamente racional de Sócrates pero podríamos comenzar a edificar una política que, al menos, se acerque más a un sistema democrático en el que la ciudadanía pueda emitir sus juicios sobre unos pilares más fiables que los que tenemos en estos tiempos.

8. REFERENCIAS

8.1. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Berlin, I. (1988). Cuatro ensayos sobre la libertad. Alianza Editorial, S. A..
- Crouch, C. (2003). Posdemocracia. Taurus.
- Dahl, R. (1999). La democracia. Una guía para los ciudadanos. Grupo Santillana de Ediciones, S. A..
- Fernández, M. (1999). La lengua en la comunicación política I: El discurso del poder. Arco Libros, S.L..
- Fernández, A. y Ferro, R. (2006). Psicoterapia analítico-funcional: una aproximación contextual al tratamiento psicológico. *eduPsykhé*, 5(2), 203-229.

escepticismo consciente y buscado, como el que planteamos aquí, sino un escepticismo que llevase a esa idea de la «antipolítica», que puede provocar un apoyo más vehemente al partido que se presente, con un discurso vacío, como ajeno al mundo político.

- Kanter, J. W., Kohlenberg, R. J. y Loftus, E. F. (2002). Demand characteristics, treatment rationales, and cognitive therapy for depression. *Prevention y Treatment*, 5(41).
- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (1991). *Functional analytic psychotherapy. Creating intense and curative therapeutic relationship*. Plenum Press.
- Kohlenberg, R. J. y Tsai, M. (1994). Functional Analytic Psychotherapy: A behavioral approach to treatment and integration. *Journal of Psychotherapy Integration*, (4), 175-201.
- Ovejero, F. (2003). Democracia y mercado. En Arteta (Ed.), *Teoría política: poder, moral, democracia*. Alianza.
- Rorty, R. (2005). *Cuidar la libertad*. Editorial Trotta, S.A.
- Vallespín, F. (2012). *La mentira os hará libres. Realidad y ficción en la democracia*. Galaxia Gutenberg, S.L.

8.2. PDF:

- Cortes Generales (2023). *Diario de sesiones del Congreso de los Diputados. Pleno y Diputación permanente. XIV Legislatura. Núm. 255*. [Archivo PDF]. <https://acortar.link/wSrwKt>

TRANSHUMANISTAS Y BIOCONSERVADORES: EL CONFLICTO SOBRE LA CONDICIÓN HUMANA

BRAIS GONZÁLEZ ARRIBAS
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más urgente atender a la corriente cultural y filosófica que se muestra a favor de la modificación de la especie humana, con el fin de optimizarla en las cualidades que ya dispone e, incluso, dotarla de otras distintas al hacer uso de los conocimientos aportados por disciplinas como la genética, la robótica, la inteligencia artificial y la nanotecnología: el transhumanismo.

Como otros problemas propios de la actividad científica, los dilemas que abre el transhumanismo no se resuelven apelando únicamente a los métodos propios de la ciencia, ya que trae consigo repercusiones importantes no solo en el plano biológico, sino en otros que tienen un carácter social, político o económico. En esa medida, se hace necesaria la metodología de investigación filosófica, crítica y analítica, con el fin de aclarar los principales desafíos que plantea el movimiento transhumanista.

En el presente artículo se estudia esta corriente que surge con fuerza en las últimas décadas del s. XX y a lo largo del s. XXI, teniendo como representantes más destacados a Max More, Nick Bostrom, Anders Sandberg, Julian Savulescu y James Hugues pensadores que, a pesar de sus diferencias ideológicas, fundamentalmente en el terreno de la política y la economía, son referentes para sintetizar los principales elementos que caracterizan al movimiento, que se resumen en un conjunto de ideas ontológicas, epistemológicas, morales e idiosincráticas.

El debate sobre la naturaleza humana no es el único que se abre con la eclosión del transhumanismo, existiendo otras disputas que refuerzan su

antagonismo con las posiciones bioconservadoras (heterogéneas en sus críticas, como lo demuestra la diferencia que separa a sus principales representantes que oscilan entre el conservadurismo de Francis Fukuyama, a la socialdemocracia laxa de Jurgen Habermas o Michael Sandel, pasando por el ecofeminismo de Vandhana Shiva, o el decrecentismo de Jorge Riechmann) defensoras de una especie humana con unas disposiciones específicas que deben ser preservadas. La oposición entre transhumanistas y bioconservadores se concreta en debates tales como los vínculos entre transhumanismo y sociedad de mercado (la cosificación y mercantilización de la existencia humana, la creencia en que “mejor” significa más productivo y eficiente), la eugenesia que late en el programa transhumanista o la brecha social que este puede acarrear.

2. OBJETIVOS

- Entender los principales elementos teóricos que definen al transhumanismo como una corriente filosófica, atendiendo a su propuesta ontológica, epistemológica, antropológica, ética, política e idiosincrática.
- Comprender las diferencias que se mantiene en el interior del transhumanismo, fundamentalmente a nivel político y económico, y que la convierten en una corriente diversa y heterogénea.
- Caracterizar al bioconservadurismo como la propuesta teórica crítica con el transhumanismo atendiendo, a la vez, a la heterogeneidad de sus principales representantes.
- Revisar los principales dilemas éticos que se plantean dada la emergencia de las ideas transhumanistas y la posibilidad de la modificación de la naturaleza humana y contrastar los planteamientos que en torno a tales dilemas se producen entre los defensores del biomejoramiento humano, los propios transhumanistas, y de sus críticos, los bioconservadores.

3. METODOLOGÍA

Al contrario de lo que se suele pensar la ciencia no tiene capacidad para contestarlo todo. Existen multitud de interrogantes que simplemente no pueden ser respondidos apelando tan sólo a enunciados científicos. De hecho, una de las preguntas esenciales a las que tiene que enfrentarse la ciencia, la cuestión sobre sus propios límites, no puede ser contestada aplicando la metodología científica. Ninguno de sus métodos, ni el inductivo, ni el deductivo, ni el hipotético-deductivo o experimental, es capaz de ofrecer una respuesta objetiva e indiscutible a tal interrogante. No existe ecuación ni algoritmo matemático, ni experimento científico que nos diga qué se debe hacer ni hasta dónde se puede llegar sobre las investigaciones que la ciencia realiza o en relación con las aplicaciones posibles que eventualmente se desprendan de ellas. Para contestar a tales demandas, en cambio, hay que recurrir a otro procedimiento, menos fuerte en sus principios o reglas que los métodos citados, menos seguro en sus resultados, más el único que asegura la participación y la implicación ciudadana necesarias para que los resultados de la investigación científica sean asumibles por la propia sociedad de la que forman parte. Nos estamos refiriendo al viejo –y tantas veces desprestigiado– método del diálogo, de la conversación intersubjetiva en la que distintos interlocutores argumentan en torno a un asunto en concreto, ofreciendo razones a favor o en contra, y llegando a una conclusión que nunca es definitiva, pues siempre es posible proponer alguna tesis más que puede enriquecer los términos del debate. Lo que se pone en juego es entonces lo que Jean François Lyotard, remitiendo a Immanuel Kant, denominó “juicio reflexivo”, mediante el que lo que se hacen valer son las “buenas razones”, donde se imponen, siempre momentáneamente, aquellas que parecen más convincentes y creíbles o más persuasivas y contundentes. Este procedimiento, definido por una racionalidad múltiple y heterogénea, es la que está presente, en las discusiones ético-políticas y en las estéticas, pero también en aquellas relativas a la actividad científica que esta no puede resolver apelando a sus propios métodos.

En tal sentido, en el presente artículo y a partir del análisis de varios de los textos de referencia y mayor impacto en el contexto de investigación sobre el biomejoramiento humano, se examinarán aquellas ideas que

definen al transhumanismo y al bioconservadurismo y se contrastarán sus posiciones, de modo que el lector pueda iniciar una reflexión que le conduzca a elaborar una visión propia en relación al debate sobre la naturaleza humana.

5. DISCUSIÓN

El “transhumanismo” es un movimiento heterogéneo de pensadores de distintas disciplinas científicas y humanistas que entiende que la especie humana, el *homo sapiens*, es deficitaria y que, en esa medida, cabe optimizarla haciendo uso de las ciencias aplicadas -fundamentalmente las que se sintetizan con el acrónimo NBIC, que incluye a las Nanociencias, las Biotecnologías, las ciencias Informáticas y las de las Cognición- y de las nuevas tecnologías. Su fundamento ideológico principal, y el eje de su argumentación, es la defensa de la legitimidad del ser humano para modificarse a sí mismo (More 1993; Sandberg 2013), siendo razonable que tal proceso de modificación esté guiado por la búsqueda de la mejora, explorando aquellas posibilidades que pueden conducir al acrecentamiento de las capacidades humanas a distintos niveles de modo que, por ejemplo, pueda alcanzar una mayor esperanza de vida, una resistencia mayor a las patologías y enfermedades, o a poseer unos atributos intelectuales, físicos e incluso morales más potentes que la especie actual. En tal sentido, los transhumanistas más optimistas, confían en que la mejora de la especie humana una vez alcanzado cierto punto de desarrollo pueda incluso llegar a provocar la emergencia de un nuevo homínido *postsapiens*, fruto ya no de la selección natural, sino de la selección artificial de la especie (Bostrom 2013).

Para los transhumanistas, la cualidad específica que mejor define a la especie humana, y que representa su progreso, es la habilidad para modificar y transformar el entorno, es decir, la capacidad técnica. En ella el ser humano materializa su inteligencia, desarrolla su creatividad, crea herramientas, utensilios y máquinas de todo tipo que le sirven para lograr aquello que en principio le estaba vedado a su cuerpo. De igual manera, mediante la manipulación técnica de la realidad puede satisfacer sus necesidades y conseguir un mayor bienestar y confort y, además,

transformar y adaptar el medio que lo rodea, consiguiendo un grado de autodeterminación e independencia respecto de sus condicionamientos físicos incomparable en la naturaleza. Es a partir de esta idea que, en el contexto contemporáneo, los transhumanistas elevan a un nivel superior y radical las posibilidades disruptivas de la tecnociencia, afirmando que su nivel de desarrollo actual hace posible la optimización de la condición humana y que su transformación hacia estadios de evolución superiores es un deber moral que la humanidad en su conjunto debe perseguir (Harris 2017). La optimización de la especie humana puede conseguirse a través del consumo de fármacos, de la introducción de prótesis mecánicas o de injertos digitales en el cuerpo humano, convirtiéndolo en un cibernético —en el que se complementan elementos orgánicos con otros mecánicos o cibernéticos—, o a través de la manipulación del código genético de la especie a nivel germinal, conformando así un sujeto biomejorado.

Aunque el transhumanismo posee ciertos antecedentes que se remontan a los inicios de la civilización occidental —es posible observar ciertas ideas transhumanistas en el poema mesopotámico de Gilgamesh o en el mito griego de Prometeo—, sus propuestas comienzan a emerger con cierta sistematicidad en el contexto del humanismo renacentista (Pico della Mirandola o Francis Bacon), en la Ilustración (Nicolás de Condorcet), pero sobre todo en el s. XX (Julian Huxley o J.B. Haldane) y en el s. XXI, donde se produce la explosión del movimiento con multitud de pensadores defendiendo, promoviendo y difundiendo sus ideas (Bostrom, 2005). Sus representantes más destacados en la actualidad son Max More, Nick Bostrom, Anders Sandberg, Julian Savulescu, James Hughes o Ray Kurzweil, que son los autores de los que es posible extraer una serie de elementos comunes que permiten darle una cierta organización al pensamiento transhumanista.

En este sentido, es posible sintetizar la filosofía transhumanista a través de los siguientes aspectos:

La gran mayoría de los autores transhumanistas se apoyan en una ontología materialista, ya sea esta fisicalista o funcionalista, si por este concepto se entiende la doctrina que se opone al dualismo o al substancialismo espiritualista. No obstante, y como señala Hottois (2014), la noción de materia que manejan es variada y diversa -ya que es la vez inerte

y mecánica, sustancia y energía, viva y espontánea, pensante y consciente, ínfima e inmensa- y a la vez puede ser multiplicada y aumentada por medio de las tecnologías. Por eso, su materialismo es tecnocientífico y evoluciona en la medida en que lo hacen las tecnociencias. En general consideran que las propiedades que definen a toda forma de vida se apoyan y requieren de un soporte físico del que emergen funciones y cualidades vitales específicas. De este materialismo se desprende la creencia de que la realidad es manipulable, pues responde a un conjunto de interacciones entre elementos físicos, y susceptible de ser mejorada. Ahora bien, si para los fisicalistas la fisiología se corresponde con una configuración anatómica concreta en la que se encarnan las funciones biológicas, para los funcionalistas distintos dispositivos pueden realizar las mismas funciones, por lo que no defienden tanto la preservación de una cierta estructura orgánica como la función que esta sea capaz de desempeñar (More 2013a, 7). Así, entienden que un sistema cognitivo determinado, como la mente, no tiene porqué emerger únicamente del cerebro, sino que este puede ser sustituido por un mecanismo artificial siempre que cumpla con sus mismas funciones.

Entre los transhumanistas es común la hipervaloración de la racionalidad y de las facultades intelectuales humanas (More 2013a, 6), que entienden como la vía para la creación y producción de tecnologías, el medio para transformar la realidad. Además, defienden la imposición de las ciencias positivas como los únicos saberes auténticamente fiables y rigurosos y mantienen una concepción instrumental de la investigación: el saber es operativo cuando sirve para algo.

Sostienen, asimismo, una antropología dinamicista, que parte de la asunción de tres ideas principales. En primer término, de la crítica al esencialismo biológico y de la afirmación de que todas las especies vivas van paulatinamente transformándose en el tiempo a través de la selección natural, que favorece la adaptación por medio de la optimización de ciertas cualidades biológicas (Daniels 2017). En segundo lugar, del compromiso con el carácter técnico de la especie humana que, como se decía, permite ya no la adaptación del ser humano al entorno, sino la modelación de este de acuerdo con los designios humanos y la ampliación de las capacidades humanas haciendo uso de distintas herramientas y

utensilios hasta conseguir lo que era imposible por naturaleza para su cuerpo. Finalmente, el derecho a la libertad morfológica del ser humano, de modo que este pueda utilizar las tecnociencias para devenir una entidad mejorada (Sandberg 2013, 56). Así, lo *natural* es que la especie humana evolucione, debiendo ser el siguiente escalón evolutivo producto de la selección artificial: el ser humano se transforma a sí mismo en busca de la optimización de sus cualidades.

En relación con su posición moral, en general, los transhumanistas pueden ser situados dentro de una tradición pragmatista, utilitaria y consecuencialista, que acentúa la importancia que tienen las preferencias racionales elaboradas por los individuos a la hora de orientar sus acciones, las cuáles se evalúan a través de un cálculo de costes y beneficios y analizando su utilidad. Por tanto, las acciones son estimables o no en base a los efectos que producen y en la medida en que permiten conseguir lo que se considera útil o beneficioso. En la misma línea, entienden que las normas éticas deben tender a la satisfacción de los deseos razonables, más allá de cualquier principio que se presente a sí mismo como incontrovertible o inalienable (como la santidad o la dignidad de la vida, principios usualmente aducidos para limitar o prohibir las posibles modificaciones humanas). Por eso, los transhumanistas se inclinan por una ética de los resultados (que atienda a los posibles beneficios a la hora de adoptar una decisión determinada), que sea razonable (que pueda ser justificada apelando a argumentos válidos desde un punto de vista lógico), informada (que se sustente sobre datos objetivos o ampliamente compartidos por la comunidad científica) y que abra un amplio abanico de posibilidades en relación a lo que está permitido hacer, de modo que cada uno pueda alcanzar las metas que se adecúan a su idea particular idea de la felicidad o de la autorrealización

Su ideario político es variable, y en este ámbito en dónde se encuentra una mayor discrepancia en el interior de la corriente, siendo posible encontrar posiciones anarcocapitalistas —por ejemplo, More (2013b) que defiende, aunque esta posición se haya matizado en sus últimos textos, la libertad del ser humano en todas las esferas, también en la económica, concibiendo que las mejoras que proporcionen las antropotécnicas -término acuñado por P. Sloterdijk (2008) y que alude a las tecnociencias

que tienen un poder transformador en la biología humana, - harán posible la construcción de un ser humano más eficiente, funcional y competente en el mercado— y socialdemócratas —por ejemplo, Hugues (2004), quienes entienden que las posible mejoras de la especie humana deben ser extensibles a la totalidad de la ciudadanía, siendo un mecanismo que debe favorecer el equilibrio, la justicia y la cohesión social—.

Finalmente, su idiosincrasia se define por un exacerbado optimismo en la capacidad de las tecnociencias para conseguir la mejora de la especie humana y, en consecuencia, por un mesianismo tecnofílico, que convierten a tecnociencia en una suerte de nueva religión capaz de conducir a la humanidad a la salvación y a la felicidad a través de su perfeccionamiento psico-físico.

Las ideas transhumanistas tienen su contrapunto en el Bioconservadurismo, un movimiento heterogéneo y diverso filosófica e ideológicamente pero que tiene como punto de encuentro la oposición al Transhumanismo, al entenderse que la modificación de la naturaleza humana puede traer consigo diversos riesgos y amenazas a nivel político, económico y social, por lo que defiende una actitud de precaución y cautela respecto de las antropotécnicas. Su variedad se demuestra en la medida en que incluye posiciones tan diversas, y claramente divergentes en según qué problemáticas, como son aquellas de carácter ecologista (J. Riechmann), ecofeminista (V. Shiva), neomodernista (J. Habermas, M. Sandel), conservadora (F. Fukuyama) y religiosa (T. Pouliquen). No obstante, su común rechazo a la biomejora de la especie es muy útil tanto para dar cuenta de los dilemas que se abren con tal posibilidad, como para confrontar los argumentos que utilizan ambas posiciones -la bioconservadora y la transhumanista- en relación con la eventual modificación de la naturaleza humana.

En tal sentido, cabe indicar que los siguientes problemas sobre la citada cuestión son los más significativos:

a) La cuestión del biomejoramiento ¿es lícita la modificación de la naturaleza humana?

Esta problemática en realidad es el punto de partida de la discusión, ya que alude a la interrogación primaria que se pregunta por la propia

existencia de la naturaleza humana, de qué la define y, en base a la respuesta que se dé a tal pregunta, si es un deber preservarla o no. Para los bioconservadores, la naturaleza humana existe, siendo una evidencia para aquellos que tienen una orientación religiosa ya que ha sido donada por Dios (Pouliquen 2018, 173), mientras que para la gran mayoría se trata de una noción volátil y difícil de definir dado que está en continua evolución según los dictados de la selección natural. No obstante, no tienen dudas de que existen atributos que caracterizan el ser de lo humano, que hace que sea reconocible respecto al resto de las especies, también respecto a homínidos del pasado o a ciborgs, individuos alterados genéticamente o humanoides del futuro, que estos caracteres, deben ser protegidos, y con ellos la condición humana, y que los derechos que el ser humano se ha dado a sí mismo dependen de la asunción de este hecho (Habermas 2002, 92). En base a ello sostienen que las intervenciones sobre el cuerpo humano siempre deben tener una finalidad curativa o preventiva, y nunca únicamente meliorativa. Además, sugieren que el transhumanismo es nihilista (Riechmann 2016, 98) y contradictorio en sus términos, pues, aunque poseen ideas grandilocuentes sobre la capacidad creativa y transformadora del sapiens su proyecto legitima la eventual sustitución de la especie por otra superior biomejorada.

Los transhumanistas por el contrario niegan la mayor, al afirmar que no existe algo así como la “naturaleza humana”, ya que no hay un conjunto de rasgos estables y permanentes que la definan, sino que como el resto de las especies se encuentra en continua transformación (Juengst 2017, 58). De hecho, la propia noción de especie es problemática y solo atiende a una taxonomía arbitraria producto de la actividad científica, útil para clasificar a los seres vivos y facilitar su estudio en categorías estanco, pero inexacta si se entiende desde una perspectiva esencialista. Por el contrario, creen que los seres vivos se encuentran en una constante disposición al cambio, y que esto sucede dada la lotería genética y las posibilidades de adaptación que ella habilite. De lo que se trata ahora es si el ser humano, dada su capacidad intelectual y técnica puede sustituir la selección natural por la artificial, y controlar los designios de su propia evolución. Como podrá imaginarse, los transhumanistas dan a esta cuestión una respuesta afirmativa. Así, entienden que el ser humano

tiene la legitimidad para automejorarse si ello es posible y que ese es el proyecto más racional que el ser humano puede darse a sí mismo.

Además, entienden que la capacidad jurídica de los individuos no se verá afectada, es más, afirman que hasta ahora los derechos se han otorgado en base a una idea jurídica obsoleta, la propia humanidad, y que esta debe ser sustituida por una categoría más amplia, la de persona, que podría incluir no solo a seres humanos, sapiens o postsapiens, sino también a animales con elevado nivel intelectual, como los primates superiores o los delfines, u otro tipo de entidades cibernéticas o humanoides por venir (More 2013a, 13).

b) El problema de la *Hybris*

Precisamente, la legitimación para la alteración de la naturaleza humana de la que se arrojan los transhumanistas, es otro de los motivos centrales de la crítica bioconservadora, que ven en el programa de la biomejora de la especie un ejemplo de la desmesura (*Hybris*) y de la presunción humana, que supera sus propias capacidades y limitaciones, y que puede conducirlo, dada su complejidad, su nivel de ambición e incluso, en caso de llegar a tener éxito, dados los efectos sociales negativos que traería consigo, al desastre civilizatorio. En tal sentido, advierten contra los peligros de un ser humano endiosado (Sandel 2007, 23) y enfatizan los efectos imprevisibles de una serie de praxis que una vez que se ejecuten serán imposibles de corregir o de llevar atrás, como la modificación masiva de la línea genética germinal humana.

Los transhumanistas, por su parte, se sienten herederos de la tradición moderna e ilustrada (Bostrom 2005), que por otra parte entienden que caracteriza a la civilización occidental desde sus orígenes griegos, según la cual el progreso de la humanidad depende del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que en base a ellas se podrá alcanzar el bienestar, psicológico y material, por medio del dominio de la naturaleza y de las adversidades que se desprenden de ella. En el caso del ser humano la decrepitud, la enfermedad y la pérdida paulatina de las capacidades son aspectos esenciales que impiden lograr la felicidad y la dicha personal. Por eso, entienden que es un deber de la tecnociencia investigar para paliar esas deficiencias y utilizar sus aportaciones para mejorar una

especie que sin la intervención cultural -esto es la específicamente artificial, humana- tendría una esperanza de vida mucho menor y un menor desarrollo de sus capacidades.

c) Los excesos del biopoder y el vínculo entre transhumanismo y sociedad neoliberal o de mercado.

Un tercer elemento dilemático parte de la crítica a la idea de que el transhumanismo en una ideología que materializa la libertad humana, al dotarle de la capacidad para automodelarse individualmente o para definir los atributos que tengan su descendencia. De hecho, para los bioconservadores la ingeniería biológica y la modificación genética no solo no promueven la libertad, sino que la reducen, ya que los progenitores determinan y condicionan los atributos que habrán de desarrollar sus hijos en el futuro. El diseño de individuos en el laboratorio niega el don que supone el acontecer de la vida (Sandel 2007, 26) y el elemento de imprevisibilidad que acarrea, que conduce al amor incondicional a los hijos sean de un modo u otro o posean o no según qué rasgos biológicos. Además, la selección artificial de embriones y su manipulación conduce a la cosificación del ser humano, convirtiéndolo en un objeto de producción más, que tenderá a la homogenización de la especie, y en último término en una mercancía de la que obtener un potencial beneficio (Mies & Shiva 1993, 290). De hecho, diversos bioconservadores denuncian el vínculo del transhumanismo con las ideas que definen la economía neoliberal, que se basa en la búsqueda continua de eficiencia y el máximo rendimiento. Así, la optimización del ser humano oculta la autoexplotación de la especie que empuja por extraerle por todos los medios el mayor provecho, bajo un prisma ideológico propio de la cultura utilitarista y mercantil (Riechmann 2016, 123).

Los transhumanistas, en cambio, sostienen que los individuos poseen total legitimidad para autodeterminarse y que no puede existir instancia jurídica alguna que ponga límites a su derecho a modificar sus cuerpos como lo deseen, mientras no dañen a nadie (Sandberg 2013, 57). Igualmente, entienden que es legítimo que los padres tengan capacidad de decisión sobre los atributos de sus hijos, y que al igual que desean ofrecerle la mejor educación que esté en sus manos, no se les puede privar de darle la mejor herencia genética posible que le abra las mejores

expectativas de cara al futuro (Savulescu 2012, 269). Igualmente, sostienen que los bioconservadores subestiman la importancia del ambiente para la determinación y constitución de los individuos, confundiendo el genotipo —el conjunto de trazos genéticos que posee en su desarrollo embrionario— con el fenotipo —el modo y la manera en que esos rasgos genéticos se expresan en base las condiciones contextuales en las que vive— (Brock 2017, 267), en ese sentido, entienden que la intrusión en el devenir de cada individuo es relativo, y que siempre tendrá un componente externo que lo acabará de definir.

Además, para una parte de los autores transhumanistas, fundamentalmente para los extropianos, el biomejoramiento responde a la necesidad humana de buscar el progreso, la consecución de las mejores cualidades, y el mercado es un mecanismo que lo favorece. Así que también pueden ser objeto de circulación mercantil los servicios que ofrezcan las empresas tecnocientíficas dedicadas a la mejora de la especie humana. Es cierto, que en este aspecto existe discusión en el interior del movimiento, ya que varios de sus representantes más destacados (Bostrom o Hugues) critican la libertad de mercado, y entienden que en el caso de la biomejora las técnicas que se dediquen a ello deben poseer un fuerte control estatal y democrático.

d) La amenaza de la división social

La aproximación a la crítica de la lógica economicista que está implícita en el programa transhumanista tiene si cabe mayor sentido en otro de los motivos más relevantes de la oposición bioconservadora a la modificación artificial de la especie humana, ya que estos entienden que se trata en realidad de un proyecto de élites pensado para las élites (Sandel 2007, 47). En esa medida, afirman que las biomejoras solo estarán disponibles para quienes puedan pagarlas, provocando una brecha social aún mayor que la presente, ahora de carácter biológico, entre los seres humanos “aumentados” y los que no lo estén (Singer 2017, 295). Además, de llevarse a cabo podría materializar la utopía de la distribución natural de las posiciones sociales (como se aventura en *La República* de Platón, en *Un mundo feliz* de A. Huxley o en la película *Gattaca*), de modo que las personas lleguen a ocupar un lugar determinado en la estructura social en base a las características biológicas que posea.

Para los transhumanistas que no son libertarios -y cuya opinión al respecto de la eventual brecha social que se produzca entre seres humanos responde a la misma lógica de la competencia y la competitividad que articula la sociedad actual, siendo en esa medida justa ya que se dispone según los merecimientos individuales de cada cual- la división social y las eventuales desigualdades que se puedan provocar con el biomoejoramiento de la especie, solo serán momentáneas (Hugues 2004, 187), ya que la vocación del programa transhumanista es ecuménico, de modo que, aunque es cierto que la optimización de la especie se hará en escala, teniendo ventaja los grupos sociales económicamente privilegiados, la tendencia es extenderse a la totalidad de la población, del mismo modo que todas las tecnologías acaban por impregnar a la totalidad de la sociedad. El mesianismo del proyecto transhumanista se observa muy bien en la defensa que realizan de este comunitarismo de las mejoras, ya que entienden que de ellas no solo depende la felicidad individual -ya que subsanarán las deficiencias congénitas, aumentarán la calidad de vida y proporcionarán ventajas físicas en comparación con las actuales- sino también la justicia social, pues la optimización general de la especie abrirá por fin el horizonte común de la igualdad de oportunidades (Buchanan et alii. 2003).

e) Sobre la eugenesia.

Uno de los aspectos más polémicos, o el que más, de la aventura transhumana, es la problemática relativa a la cuestión de la eugenesia, un concepto cargado de historia y cuya mención nos remonta a alguna de las más terribles experiencias que ha tenido que afrontar la humanidad. El genocidio nazi respondía a una depuración de la especie, según la cual se pretendía eliminar a aquellas “razas” degeneradas o a aquellos individuos que sufriesen alguna tara con vistas a conseguir alcanzar el ideal del ser humano, que en su ensueño encarnaba la raza aria. A beneficio de los nazis hay que decir que esta idea no era exclusivamente suya, sino que rondaba en la cultura europea y norteamericana desde finales del siglo XIX, llegando a aplicarse ideas eugenésicas en algunos estados de los EEUU – en Indiana en 1907 se promulgó en 1907 una ley que permitía la esterilización forzosa de los enfermos mentales, de los prisioneros y de los pobres, siendo ratificada en 1927 por el tribunal

supremo estadounidense-, sin embargo, el holocausto judío deslegitimó por completo al movimiento eugenésico, que se mantuvo en silencio hasta prácticamente la actualidad (Buchanan et alii 200, 28-37).

Es precisamente con el advenimiento de las ideas transhumanistas que la eugenesia retorna con fuerza pero en este caso bajo una pátina liberal, de modo que esta se entiende que es positiva y deseable -dado que tiene como fin la optimización de los individuos en sus cualidades físicas, intelectuales y morales- cuando es libremente elegida y no está orientada por un modelo de ser humano impuesto externamente. Así los progenitores han de tener el derecho escoger entre sus atributos genéticos aquellos que consideren más adecuados para transmitirle a sus hijos, llegando a entenderse incluso como un deber moral (Harris 2017) que los progenitores deben satisfacer con el fin de ofrecerle a su descendencia lo mejor de sí mismos

No están de acuerdo los bioconservadores, especialmente los más conservadores, que entienden que la vida humana tiene un carácter sacro y que toda práctica relativa a la biomedicina implica una injerencia del ser humano en el transcurso “natural” del desarrollo embrionario y, que, en esa medida, no le corresponde intervenir. Más mesurada es la posición de Habermas, quién se muestra de acuerdo en la actuación humana en la selección o modificación de gametos o embriones para subsanar malformaciones o deficiencias genéticas que puedan acarrear disfunciones físicas o cognitivas (Habermas 2001, 63), sin embargo, la elección o manipulación con fines selectivos o aumentativos, es mucho más discutible, ya que, como se indicaba anteriormente, cosifica al ser humano y tiende a la homogeneización de la especie, ya que los progenitores se encuentran determinados por el canon hegemónico a la hora de elegir qué características se interpretan como las mejores.

f) La pregunta por lo “mejor”

Y, justamente, se propone rematar el presente recorrido por algunos de los dilemas más representativos del debate bioconservadores/transhumanistas, preguntando por la categoría de lo “mejor”, que es el objetivo que está en juego en la optimización humana de la especie, y que de cualquier modo parece una de las finalidades esenciales del

comportamiento humano. Lo que no parece tan claro es en qué consiste lo “mejor”, ya que en el contexto de la civilización actual suele referir a aquello que acrecienta una capacidad, a aquello que es más útil, más eficaz o que tiene mayor valor monetario. Además, en el marco de la civilización técnica es habitual defender de un modo acrítico el progreso tecnocientífico como un indicio de que se está avanzando hacia un estadio superior de evolución, afirmándose una suerte de determinismo histórico tecnológico que conviene, cuando menos, revisar.

En lo que afecta a la condición humana, cabe preguntarse entonces ¿qué es lo “mejor”? ¿ser más inteligentes? ¿Tener más memoria? ¿Correr más rápido? ¿Vivir más? ¿Disponer de más artilugios? ¿de más habilidades? ¿de más capacidades? ¿No es este planteamiento acaso el producto de la imposición del paradigma tecnológico actual? ¿No está acaso tal visión contaminada por la perspectiva cuantificacional y operativa que lo impregna hoy todo?

¿Debe devenir el ser humano una entidad más artificial? ¿debe tomar el control de su código genético? ¿Debe hibridarse con la máquina? ¿Debe separarse cada vez más del resto de entidades vivas? ¿debe liberarse definitivamente del entorno natural, de los ecosistemas de dónde ha emergido?

Como puede suponerse, los bioconservadores y los transhumanistas ofrecen visiones opuestas a estos interrogantes que acentúan la oposición que existe entre ellos. Baste señalar que mientras los transhumanistas entienden la mejora humana en términos de optimización de las habilidades y cualidades y la ampliación de la esperanza de vida, y da igual si esto se consigue a partir de la ingesta de fármacos, de la incorporación de nanoentidades, de la alteración del código genético o de la simbiosis con máquinas o procesadores digitales, los bioconservadores cuestionan la artificialización y automatización de la especie, el alejamiento del ser humano del entorno natural del que procede y de los intereses económicos y sociales -clasistas- que subyacen al perfeccionamiento humano. Lo que está claro es que de la imposición de unas u otras tesis dependerá en gran medida quién sea el humano del futuro.

6. CONCLUSIONES

Quizá el modo más adecuado de encarar un apartado de conclusiones en un artículo que posee como temática el análisis de la mejora de la especie humana a través de procedimientos artificiales sea el dejar patente y asumir que estas solo pueden ser abiertas y provisionales, sobre todo cuando el eje central ha sido la realización de un recorrido somero por los principales puntos de controversia entre las dos corrientes que se muestran más abiertamente a favor o en contra de tales mejoras. Para bien o para mal, la polémica sobre la idoneidad del uso de las antropotécnicas, y de hasta dónde conviene utilizarlas, es una cuestión que no se deja reducir a un conjunto de enunciados que expresan la posición más razonable al respecto y ni mucho menos remata con el encuentro de una verdad incontrovertible que acabe de una vez por todas con el debate. Como se afirmaba en la introducción, las disputas en filosofía, y en bioética en particular, no pueden ser resueltas apelando a la metodología científica, por lo que solo cabe la reflexión meditada sobre sus elementos a la procura de la argumentación más convincente y persuasiva.

Lo que sí cabe señalar con seguridad, siendo esto quizá lo que mejor defina el desenlace de estas líneas, es que la meditación detenida sobre los dilemas que abre el transhumanismo es una obligación que la sociedad en general debe encarar, y de un modo, como siempre se pide, informado, riguroso y detallado, de manera que se evite que una problemática tan trascendental como la alteración artificial de la especie humana sea decidida por un grupo social minoritario, ya sea una élite económica, política o científica. La decisión que se adopte en relación con el devenir de la especie humana solo tendrá legitimidad si es fruto del debate democrático, que es siempre tenso y conflictivo, pero que es la única vía que permite que la ciudadanía en su sentido más amplio se responsabilice colectivamente de la decisión adoptada. Para ello solo cabe conocer los argumentos a favor y en contra de las biomejoras, con la perspectiva de que se impongan aquellos que mejor atiendan al bien común de la especie humana.

7. REFERENCIAS

- Bostrom, Nick (2005). History of transhumanism thought, *Journal of Evolution and Technology* - 14 (1).
- Bostrom, Nick (2005). In defense of posthuman dignity, *Bioethics*, 19 (3), 202-214.
- Bostrom, Nick (2013). Why I Want to be a Posthuman when I Grow Up, en More, Max & Vita-More, Natasha (eds). *The transhumanist reader*, Wiley-Blackwell. 28-53.
- Brock, Dan W. (2017). ¿Es incorrecto elegir a nuestros hijos?, en Bostrom, Nick y Savulescu, Julian. *Mejoramiento humano*. Teell, 263-288.
- Buchanan, Allen et alii (2003). *Genética y justicia*. Cambridge University.
- Condorcet, Nicolás (2004). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Centro de Estudios internacionales.
- Daniels, Norman (2017). ¿De verdad se puede hablar de naturaleza humana modificada desde el punto de vista de la técnica?, en Bostrom, Nick y Savulescu, Julian. *Mejoramiento humano*. Teell, 25-43.
- Freitas, Robert A. JR. (1998). A mechanical artificial red blood cell exploratory design in medical nanotechnology, *Artif Cells Blood Substit Immobil Biotechnology*, 411-30.
- Fukuyama, Francis (2002). *Our posthuman future: consequences on the biotechnology revolution*. Farrar, Straus and Giroux.
- Habermas, Jurgën (2001). *El futuro de la naturaleza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Paidós.
- Haldane John B. (2005), *Dédalo e Ícaro: el futuro de la ciencia*. KRK.
- Harris John (2017). Los mejoramientos son una obligación moral, en Bostrom, Nick y Savulescu, Julian. *Mejoramiento humano*. Teell, 137-161.
- Hottois, Gilbert (2014). *Le transhumanisme est-il un humanisme?* L'Academie en poche.
- Hugues, James (2004). *Citizen cyborg*. Westview press.
- Huxley, Julian (1967). *Religión sin revelación*. Ed. Sudamericana.
- Juengst, Eric T. (2017), ¿Qué tiene que con esto la taxonomía? “Integridad y especies”, *Derechos humanos y política científica*, en Bostrom, Nick y Savulescu, Julian. *Mejoramiento humano*. Teell, 45-61.
- Kurzweil, Raymond (1999). *La era de las máquinas espirituales, cuando los ordenadores superen la mente humana*. Planeta.
- Kurzweil, Raymond (2012). *La singularidad está cerca*. Lola Books.

- Mies, Maria e Shiva, Vandana (2014). *Ecofeminismo*. Icaria.
- Minsky, Marvin (1998). *The society of mind*. Simon & Schuster.
- More, Max (1993). *Technological Self-Transformation: Expanding Personal Entropy*. Extropy 10.
- More, Max (2013a). The philosophy of Transhumanism, en More, Max & Vita-More, Natasha (eds). *The transhumanist reader*, Wiley-Blackwell, 3-17.
- More, Max (2013b). *Principles of Extropy*. Extropy Institute. Archived from the original. <https://web.archive.org/web/20131015142449/http://extropy.org/principles.htm> [consultado 26/03/2023]
- Pico della Mirandola, Giovanni (2002). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. PPU.
- Pouliquen, Tanguy Marie (2018). *Transhumanismo y fascinación por las nuevas tecnologías*. Rialp.
- Riechmann, Jorge (2016). *¿Derrotó el smartphone al movimiento ecologista?* Catarata.
- Sadin, Éric (2017). *La realidad aumentada*. Caja negra.
- Sandel, Michael (2007). *Contra la perfección. La ética en la era de la ingeniería genética*. Marbot.
- Sandberg, Anders (2013). Morphological Freedom- Why We Not Just Want It, but Need It, en More, Max & Vita-More, Natasha (eds). *The transhumanist reader*, Wiley-Blackwell. 56-64.
- Savulescu, Julian (2012). *¿Decisiones peligrosas?: Una bioética desafiante*. Tecnos.
- Singer, Peter (2017). Decisiones de los padres y mejoramiento humano, en Bostrom, Nick y Savulescu, Julian. *Mejoramiento humano*. Teell, 289-301.
- Sloterdijk, Peter (2000). *Normas para el parque humano*. Siruela.

LA TECNOADICCIÓN EN JÓEVNES: ENFOQUE MULTIDISCIPLNAR ENTRE ANTROPOLOGIA Y TRABAJO SOCIAL SANITARIO

MARIA VIRGINIA SANCHEZ RIVAS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Parece indiscutible que las llamadas nuevas tecnologías de la información (TIC'S) suponen un hito en el devenir de las nuevas sociedades humanas (Harari, 2014). La rápida eclosión de experiencias digitales, están afectando a la cotidianeidad, identidad personal o a la intimidad, siendo los llamados «paisajes tecnológicos» un aspecto clave de los flujos culturales globales. La aparición de las TIC'S oscila entre el pesimismo y el optimismo. Algunas investigaciones reflejan aspectos positivos, celebrando la aparición de la nueva economía postindustrial, las posibilidades comunicativas a nivel global.

Sin embargo, otros señalan aspectos no tan positivos. Como pueden ser las desigualdades de acceso. Un aspecto muy cuestionado en la actualidad es la asociación problemática entre tecnología y libertad. Las personas tienen dificultad para establecer relaciones sociales reales más allá del consumo. Las Tecnoadicciones son un nuevo síndrome que ha surgido con la Era Digital, y que está relacionado con el abuso de las TIC'S. En función de los soportes o plataformas digitales utilizadas, las Tecnoadicciones se pueden englobar en torno a cuatro campos: Smartphone, videojuegos, televisión (plataformas digitales de proyección cinematográfica, audiovisual, entre otras) e internet (páginas webs de consumo rápido, redes sociales con proyección de un falso yo, consumo de pornografía, juegos de azar, entre otras) y como estas plataformas afectan a la salud mental de los jóvenes.

Según varios estudios en psiquiatría, el problema de las pantallas es que aportan gratificaciones instantáneas y activan la dopamina (hormona de la felicidad). Motivo por el que nos hacen tan atractivas interaccionar con ellas. A través de la pantalla podemos satisfacer muchas necesidades de forma rápida: sentirnos queridos y aceptados, realizar compras rápidas, divertirnos, socializar. Esto hace que aumente nuestra sensación de bienestar y nos enganchen.

Las TICs favorecen el control social, donde las personas pueden llegar a tener problemas serios y reales en sus relaciones, más allá del consumo (Bauman, 2012), es decir, comportamientos aislados, se autoexplotan al tiempo que comparten sus vidas en las red (Han, 2016). Un tema emergente y que en la actualidad se puede observar en el consumo de redes e investigaciones recientes sobre esta situación, serían las posibles transformaciones en la producción de categorías de persona, de formas de subjetividad e intimidad. Conectados a su vez con los diagnósticos finales del s. XX, donde se puso el énfasis en los procesos de individualización y el manejo de los problemas sociales en términos de responsabilidad individual (Beck, Giddens y Lash, 1997; Foucault, 2003; Sennet, 1980).

Bajo esta visión, la clave de nuestras sociedades sería el peso específico de la subjetividad (Biehl, Good y Klinman, 2009; Giddens, 1995, Vázquez, 2005). El interés por los diferentes procesos de psicologización de la vida de la persona, marca un camino para la investigación sobre estas realidades, las cuales, se podrían entender cómo, nuevas prácticas y marcos sociales. También como una enorme extensión social de los problemas psicológicos. Es en ese marco en el que se propone el abordaje de las múltiples problemáticas sobre el consumo de las nuevas tecnologías. Fenómeno que necesita valoraciones críticas sobre el impacto y, la problematización social y por supuesto, científica de su uso.

1.1. CULTURA Y SOCIEDADES CONECTADAS

1.1.1. Los impactos de las sociedades conectadas

El desarrollo de las TICs ha generado una transformación en el mundo contemporáneo (Coleman, 2010), promoviendo nuevas formas de

identidad, asociación y representación (Kirmayer, Raikhel y Rahimi, 2013). También el aumento de accidentes de tráfico por distracciones (Digus, Guo, Lee, Anti, Pérez, Buchanan-King y Hankey, 2016), inseguridad por el uso de los dispositivos móviles privados, o la posibilidad de influencia política masiva y manipulación por información falsa. Se ha creado toda una nueva “cultura” basada en la conectividad moldeada por aplicaciones y plataformas que, se enfrenta a las ciencias sociales como fenómenos dispares como puede ser, *cyberbullying*, *cybersexting*, etc (Rose, 2006).

El impacto social de las TIC es separadamente llamativo en el desarrollo psicosocial de la población joven debido a las muchas cuestiones problemáticas que implica. Estamos ante una generación que ha crecido con estas tecnologías, y sus entretenimiento, de aprendizaje y relación se filtran de forma inevitable por estas estructuras tecnológicas (Holloway y Valentine, 2003; Mesch y Talmud, 2010). Si bien desde una perspectiva crítica, cabría preguntarse hasta qué punto otros segmentos de mayor edad sostienen similares comportamientos y prácticas pese a no poder considerarse “nativos digitales” ni estar sujetos a tanta problematización, así como en qué medida este tipo de estadísticas permiten profundizar sin plantearse las causas o implicaciones profundas de los fenómenos.

1.1.2. La discusión sobre los nuevos comportamientos adictivos

Hace años que se desarrolla un proceso de problematización social (no solo científica) sobre el impacto de las TIC que ha afianzado la percepción de que un uso excesivo puede influir negativamente en las personas, singularmente en los jóvenes, con síntomas como pueden ser: problemas de concentración, rendimiento académico, insomnio, entre otros insomnio, llegando a relacionarse con otras dificultades que pueden llevar a la adicción. El uso problemático de las TIC en los jóvenes es un tema que genera interés entre las comunidades científicas. Se puede observar que, desde las primeras propuestas de investigación sobre este campo, es decir, posibles formas de adicción a Internet (Griffiths, 1996; Young, 1996), no ha parado de crecer. El aumento expansivo de dichas tecnologías, singularmente la emergencia masiva de los teléfonos inteligentes, ha consolidado un enfoque clínico centrado en los tipos de uso

del Internet, el tiempo dedicado y sus consecuencias (Carbonell, Chamarro, Oberst, Rodrigo y Prades, 2018; Echeburúa, 2016; Echeburúa, Labrador y Becoña, 2009; Griffiths, Kuss, Billieux y Pontes, 2016; Kuss y Pontes, 2019; Pedrero Pérez, Rodríguez Monje y Ruiz Sánchez de León, 2012; Young y Nabuco de Abreu, 2017), pero poco productivo a la hora de proponer explicaciones de conjunto, ya que las discusiones sobre la conceptualización o la medición de la adicción a Internet y/o las adicciones en Internet, más que partir de un consenso claro parecen ser una especie de “campo de minas”(Ryding y Kaye, 2018) donde está resultando difícil llegar a resultados científicos comunes.

Y es que el problema de adicción a las TIC's muestra una serie de contradicciones relevantes desde un punto de vista sociocultural. Por un lado, la concepción cognitivo-conductual, que obvia la importancia de los contextos, y muestra una visión reduccionistas a procesos fisiológicos o neurológicos. Y, por otra parte, los estudios epidemiológicos, intentan mostrar resultados, a través de investigaciones en donde, se centran más en su prevalencia más desde la valoración de su riesgo potencial que desde su extensión real, y casi siempre a partir de escalas de autopercepción (Internet Disorder Scale, IDS-15; Pontes y Griffiths, 2017).

En esto se puede observar la falta de consenso clínico y, problemas epistemológicos ligados a redimensionar todas las implicaciones sociales y políticas que el concepto de adicción ha conllevado siempre. Algo que en absoluto se ha solventado con la polémica inclusión del trastorno del juego en Internet (Internet Gaming Disorder, IGD) en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013), o porque la OMS incluya el trastorno de Juego de apuestas en Internet (6C50) y el Juego en Internet (6C51) en su 11ª revisión de la Clasificación internacional de enfermedades (CIE-11 EMM 2018). En relación a la conceptualización de la “adicción”, resulta complejo y problemático que entre “uso compulsivo”, “obsesivo” y “adicción”, sea basado en variables como la frecuencia del tiempo, el dinero invertido, o en una interferencia en la vida cotidiana que impida cumplir con las obligaciones, que no encajan bien con el pretendido objetivismo de los abordajes clínicos. Algunos autores, en este sentido, han

planteado que lo expuesto anteriormente, puede llegar a presentar cuadros comparables con a los manifestados en adicciones a sustancias, (Cía, 2013; Echeburúa, 1999). Otros han establecido criterios como la saliencia, cambios de humor, tolerancia, síndrome de abstinencia y recaídas (Griffiths, 2005). Incluso los hay que apuntan que los usos problemáticos estarían relacionados con variables psicosociales como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social (Echeburúa, 2012). Lo que sí parece claro es la existencia del uso del riesgo que manifiestan la conducta adictiva, y que estarían siendo diagnosticadas y tratadas o no en base a cuestiones como pueden ser, recursos económicos y culturales. Y, también estarían los casos graves de adicción, en los que se tiene escasa constancia pero que marcarán en parte la percepción social del riesgo existente.

1.1.3. Algunos apuntes desde la Antropología y el Trabajo Social Sanitario para abordar la llamada adicción a las TIC's

Que no exista sintonía clara entre los diferentes discursos de la psicología clínica y las formas de intervención, ponen en jaque y a “pie de calle” una perspectiva social sobre la adicción a las TIC's. La psicología académica, trata clarificar cuál sería el umbral del uso abusivo a una adicción, o se cuestiona cuáles son las cifras epidemiológicas que atestiguarían la presencia de este problema en nuestras sociedades. En España, se puede encontrar “evidencias” en las que nos podemos preguntar, que algo está sucediendo. Por poner un ejemplo, desde Proyecto Hombre, organización clave en el campo del tratamiento de adicciones, ha inaugurado un programa específico para el tratamiento en adicciones sin sustancias. También se puede observar el incremento de noticias en medios de comunicación, que alarman sobre los primeros ingresos sanitarios relacionados con dicho diagnóstico y, todo ello mientras se ponen en marcha un sinfín de intervenciones descoordinadas con centros educativos y ámbitos asociativos juveniles.

Hace tiempo que se incorporó la idea de que para entender los procesos sociales emergentes, es preciso realizar un análisis crítico sobre las prácticas de los expertos, sobre la producción de conocimiento científico y sus efectos en las vidas de las personas (Hacking, 1999; Latour y

Woolgar, 1995). Pero esto, no solo se trata de que se pueda hablar con dificultad sobre las llamadas “adicciones tecnológicas” y de las dificultades presentes para generar conocimiento científico legitimado, sino también, de lo complicado que resulta discernir entre factores sociales, culturales, ligados a la producción sociocultural del fenómeno y su construcción en el mundo.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL Y ESPECÍFICOS

- Conocer los riesgos relacionados con el uso de la tecnología y afectaciones en la salud y salud mental de los jóvenes.
- Informar sobre las amenazas para la integridad física y el bienestar psicológico en jóvenes.
- Mostrar la intervención desde el Trabajo Social Sanitario como modelo de intervención para la prevención de riesgo y apoyo a la deshabituación de consumo.
- Identificar como la cultura influye en el paisaje y en la motivación para el consumo de las TIC's.

3. METODOLOGÍA

El presente trabajo se basa en el desarrollo de revisión bibliográfica y documental fundamentado en estudios de metodología mixta con evidencia científica, sobre cómo afecta el consumo de las TIC'S en la salud mental de los jóvenes. Cuál es su comportamiento adictivo, como influye directamente en la construcción de la personalidad y cómo se aborda esta problemática desde el ámbito de Trabajo Social Sanitario teniendo en cuenta la cultura y contexto sociocultural de la persona. También se ha apoyado en estudios realizados a jóvenes consumidores de internet, principalmente, a través de resultados de entrevistas realizadas sobre esta temática a informantes clave. Como se ha indicado anteriormente y teniendo en cuenta que es el tema que nos compromete, se entrevistaron a adolescentes y jóvenes.

La entrevista es una conversación planificada en la que se establece una relación de entrevistador y entrevistado para llevar a cabo una conversación sobre cuestiones de interés para el entrevistador a unos informantes determinados y seleccionados con anterioridad. La entrevista tiene un propósito concreto que es, recoger información sobre opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente o contexto determinado guiados por una serie de preguntas temáticas bajo diseño previo.

Previa revisión a Sanmartín Arce (2000), en su artículo la entrevista en el trabajo de campo, menciona que es una herramienta clave para la investigación en ciencias sociales. Este autor considera que lo importante en el buen uso de esta técnica no es realizar muchas preguntas, sino saber escuchar a los informantes y prestar una detenida y especial atención al contexto de descubrimiento. En contraposición a Sanmartín Arce (2000), es de consideración que se deben realizar a los informantes las preguntas que sean pertinentes para el estudio, con la habilidad necesaria para evitar en el informante la sensación de un interrogatorio. Esto justifica que se haya realizado un diálogo directo y espontáneo entre el entrevistado y entrevistador, procurando en todo momento evitar el efecto interrogatorio.

Como se ha podido observar a lo largo del trabajo, existen incongruencias, desacuerdos terminológicos y diagnósticos sobre la adicción de los jóvenes a las TIC's. Aunque como se ha podido demostrar, es evidente que algo está pasando y que el consumo de las TIC's incontrolado en los jóvenes, transforma a la persona, pudiendo ocasionar problemas de salud, entre ellos, de salud mental. Es por esto que, en este trabajo, se ha considerado oportuno emplear metodología de corte cualitativo, principalmente basada en revisión bibliográfica y documental.

4. RESULTADOS

Según varios estudios en psiquiatría, el problema de las pantallas es que aportan gratificaciones instantáneas y activan la dopamina (hormona de la felicidad). Motivo por el que nos hacen tan atractivas interaccionar con ellas. A través de la pantalla podemos satisfacer muchas necesidades de forma rápida: sentirnos queridos y aceptados, realizar compras

rápidas, divertirnos, socializar. Esto hace que aumente nuestra sensación de bienestar y nos enganchen.

Las TICs favorecen el control social, donde las personas pueden llegar a tener problemas serios y reales en sus relaciones, más allá del consumo (Bauman, 2012), es decir, comportamientos aislados, se autoexplotan al tiempo que comparten sus vidas en las red (Han, 2016). Un tema emergente y que en la actualidad se puede observar en el consumo de redes e investigaciones recientes sobre esta situación, serían las posibles transformaciones en la producción de categorías de persona, de formas de subjetividad e intimidad. Conectados a su vez con los diagnósticos finales del s. XX, donde se puso el énfasis en los procesos de individualización y el manejo de los problemas sociales en términos de responsabilidad individual (Beck, Giddens y Lash, 1997; Foucault, 2003; Sennet, 1980).

Bajo esta visión, la clave de nuestras sociedades sería el peso específico de la subjetividad (Biehl, Good y Klinman, 2009; Giddens, 1995, Vázquez, 2005). El interés por los diferentes procesos de psicologización de la vida de la persona, marca un camino para la investigación sobre estas realidades, las cuales, se podrían entender cómo, nuevas prácticas y marcos sociales. También como una enorme extensión social de los problemas psicológicos. Es en ese marco en el que se propone el abordaje de las múltiples problemáticas sobre el consumo de las nuevas tecnologías. Fenómeno que necesita valoraciones críticas sobre el impacto y, la problematización social y por supuesto, científica de su uso.

5. DISCUSIÓN

Aunque con toda su complejidad y problemáticas implícitas, la evidencia científica, parece avalar por ahora, más la existencia de un tipo de trastorno leve que, acompasado casi siempre con determinadas circunstancias vitales, familiares o emocionales, y a veces con otro tipo de problemas más graves, se constituye en un “síndrome sociocultural” que informa del papel estérilmente absorbente que las TIC’s pueden jugar bajo el enfoque socialmente predominante para la población joven. En este sentido, cabría preguntarse a medio y largo plazo por la potencia

para capturar la atención y los deseos de proyección de la subjetividad que posiblemente presente el mundo digital muy pronto.

6. CONCLUSIONES

Sin pretender llegar a ninguna conclusión firme, tras una primera tentativa de reflexión teórica, se puede observar que sí que emergen algunos aspectos destacables. Y es que, más allá de la falta de consenso científico, las llamadas adicciones a las TIC's parecen más una realidad que ha venido para quedarse que una moda académica que vaya a esfumarse. Sin duda, es destacable los casos que desde atendidos de jóvenes que desde los Centros de Salud Mental, necesitan tratamiento por cambios en la conducta y personalidad, tras el consumo incontrolado de las TIC's. Como todo tipo de trastorno con potente composición subjetiva y padecimiento de la realidad, nos ofrecen claves destacables sobre la vida social contemporánea, al igual que las adicciones a sustancias, pero en este caso concreto, centrado más en los paisajes y formas de experiencia sociocultural altamente influenciados y mediados por la tecnología, sobre su normativización, compulsividad y cambios en las relaciones sociales y formas de socializar. Aunque con toda la complejidad que presenta este tema en relación a evidencia científica, parece avalar más por ahora la existencia de un tipo de trastorno leve, acompañado de ciertas circunstancias, familiares, vitales, emocionales y en ocasiones, con otros problemas más graves que, constituye un "síndrome cultural" que puede jugar un papel determinante en relación a las TIC's para la población más joven. A medio y largo plazo también es importante preguntarse por la fuerza para capturar los deseos de proyección de la subjetividad y la atención que, posiblemente presente el mundo digital en breve espacio de tiempo. También resulta llamativo que, de manera general, la llamada "adicción a las tecnologías de la información y comunicación", como el resto de las conocidas adicciones sin sustancia, no estén sirviendo para poner en la mesa, los debates de intervención ligados a las adicciones y la salud pública.

El hecho de que nunca la sustancia fue la clave, al menos total, de los trastornos adictivos, de que la hiperproductividad ligada a dispositivos

que permiten la experimentación con la conciencia, subjetividad y la identidad se sitúa en el centro de la producción cultural de nuestras sociedades, como bien se puede comprobar en el trabajo de Le Breton, quien demuestra que en el mejor sentido al icónico uso de los placeres del también francés M. Foucault, en el centro de nuestros problemas de control social, libertad, autodominio y realización. A lo largo de este trabajo, se ha podido vislumbrar la “normalidad” con la que muchos jóvenes en determinadas situaciones pueden desarrollar a través del uso de las TICs gran dificultad para adaptarse a sus problemas, los cuales les pueden llevar a callejones solitarios y, encerrados en una esfera digital aparentemente, hiperconectada. No hay duda que queda mucho por estudiar y trabajar, sobre todo es necesario seguir trabajando en el campo, con informantes claves, a través de entrevistas empíricas y trabajo de casos que demuestren la gravedad y el posible grado de desconexión de su realidad “analógica”. También será de gran interés realizar estudios comparativos con las prácticas digitales de riesgo de casos que aún no hayan sido diagnosticados y, llevar a cabo comparaciones entre sus perfiles sociales, culturales y personales. Es recomendable el uso de la técnica de la entrevista, porque al terapeuta muestra la enorme distancia de los debates académicos para que las realidades que designan sus etiquetas, haya necesidad de consenso y abordaje prácticos que puedan ser iluminados con otros enfoques.

7. REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2012). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.; Giddens, A. y Lash, S. (Eds.) (1997) [1994]. *Modernización reflexiva. Política tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Biehl, J.; Good, B. y Kleinman, A. (2009). Introduction: Rethinking Subjectivity. En *Subjectivity. Ethnographic Investigations*. J. Biehl, B. Good y A. Kleinman, Eds. Los Angeles: University of California Press.
- Carbonell, X.; Chamarro, A.; Oberst, U.; Rodrigo, B. y Prades, M. (2018). Problematic Use of the Internet and Smartphones in University Students: 2006-2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3).
- Coleman, G.E. (2010). *Ethnographic Approaches to Digital Media*. *Annual Review of Anthropology*, 39: 487-505.

- Dingus, T.A.; Guo, F.; Lee, S.; Antin, J.F.; Pérez, M.; Buchanan-King, M. y Hankey, J. (2016). Driver crash risk factors and prevalence evaluation using naturalistic driving data. *The National Academy of Sciences of the United States of America PNAS*, 113(10): 2636- 2641.
- Echeburúa, E. (2012). Factores de riesgo y factores de protección en la adicción a las nuevas tecnologías y redes sociales en jóvenes y adolescentes. *Revista Española de Drogodependencias*, 4: 435-48.
- Griffiths, M.D. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4): 191-197.
- Griffiths, M.D. (1996). Internet addiction: An issue for clinical psychology. *Clinical Psychology Forum*, 97: 32-36.
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Han, B.C. (2016). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.
- Harari, Y. (2014). *Sapiens: de animales a dioses. Una breve historia de la Humanidad*. Madrid: Debate.
- Holloway, S.L. y Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Youth identities and communities in an online world*. London: Routledge.
- Instituto de Adicciones de la ciudad de Madrid (2017). *Plan de adicciones de la ciudad de Madrid 2017-2021*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid. En <http://madridsalud.es/plande-adicciones-de-la-ciudad-de-madrid-2017-2021/>. Accedido el 20 de junio de 2019.
- Instituto nacional de Estadística (INE) (2018). Encuesta sobre equipamiento y uso de TIC en los hogares 2018, TIC-H-2018. En https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976. Accedido el 24 de junio de 2019.
- Kirmayer, L.J.; Raikhel, E. y Rahimi, S. (2013). Cultures of the Internet: Identity, community and mental health. *Transcultural Psychiatry*, 50(2): 165-191.
- Rose, N. (2006). *The politics of life itself. Biomedicine, power and subjectivity in TwentyFirst century*. Princeton: Princeton University Press.
- Ryding, F.C. y Kaye, L.K. (2018). “Internet Addiction”: a conceptual minefield. *International Journal of Mental Health Addiction*, 16: 225-232.
- Sanmartín Arce, R. 2000. La entrevista en el trabajo de campo, *Revista de Antropología Social*, nº 9, págs. 105-126.

LA DIRECCIÓN DE PERSONAS EN LA ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL: DISCURSO EN UNA COMUNIDAD DOCENTE DE APRENDIZAJE

TERESA DE DIOS ALIJA
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Superior tiene la misión de “formar profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social” (Unesco, 1998). El Plan Bolonia promueve desde 2010 una transformación de los ámbitos docente, investigador, tecnológico y administrativo en la universidad española (Villar Angulo, 2005), vinculada a lo que ha dado en llamarse la nueva cultura de aprendizaje (Pozo, 2016). Para hacer que esto sea posible, se puede identificar en algunos centros universitarios un proceso educativo centrado en el desarrollo potencial del alumno, el aprendizaje por competencias, el equilibrio entre la enseñanza presencial y no presencial, la programación docente en períodos semestrales y la evaluación continua.

En este contexto, la Universidad Francisco de Vitoria (Madrid) prepara a los alumnos para el mercado laboral, pero sobre todo les forma para la vida, para que asuman con responsabilidad su proyecto personal y profesional, se desarrollen plenamente y sirvan al bien común de la sociedad global.

En esta institución se considera que la formación y la innovación en la universidad del Siglo XXI, no deben basarse solo en que los profesores expongan su conocimiento a los alumnos, ni en que compartan tratados y teorías sobre la ciencia que enseñan. Se considera, sin embargo, que una

prioridad para el docente universitario debe ser lograr transformar los modelos mentales de referencia sobre cómo aprende y se desarrolla el ser humano, pues el aprendizaje siempre lleva asociada una experiencia emocional intensa, en la que tanto el docente como el aprendiz deben tomar conciencia de sus propias ideas y de su propia necesidad de cambio (Mezirow, 2000). Por ello el profesor debe tener claro cuál es su propósito en la enseñanza, qué contenidos va a tratar en clase, con qué metodología va a facilitar el camino hacia el aprendizaje de cada alumno, qué resultados debería alcanzar cada persona al final del proceso de enseñanza y cómo se va a constatar el grado en que cada alumno ha alcanzado las metas de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta cada profesor puede llegar a transformar el ejercicio de su docencia si se implica y responsabiliza de su tarea de ayudar a aprender desde un enfoque sociocultural, a través del acercamiento al conocimiento compartido en un contexto que facilite el diálogo y la negociación de significados (Bruner, 1999).

Los profesores de la materia Dirección de Personas no pueden ignorar la responsabilidad en lograr que este enfoque se instale en su labor académica. El cambio de paradigma en la función docente requiere formación e innovación, y así lo reconocen organismos internacionales como la Unesco (1998, 2019), en su artículo 9, que bajo el título “Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad” hace explícita la necesidad de que el docente se involucre en programas de desarrollo e innovación para centrarse en el aprendizaje propio y del estudiante. Esto le exigirá renovar contenidos, métodos y prácticas. No obstante, innovar y formarse no son actividades al margen de unas creencias, su significado depende del marco teórico en el que cada docente se sitúa (Zabalza, 2014).

La formación del profesorado suele centrarse en dos focos: la formación técnica sobre su área de especialización científica y la formación académica, en la que prima la adquisición de conocimiento psicopedagógico y de herramientas didácticas. Sin embargo, se suele perder de vista la formación experiencial, que busca la transformación de los modelos de pensamiento, basada en una reflexión crítica sobre la tarea de aprendizaje.

En la actualidad, la mayoría de las propuestas formativas orientadas a la innovación docente en la universidad son tecnológicas, se enfocan al desarrollo de competencias digitales, lo que supone un factor de riesgo en el proceso de transformación de los modelos mentales del profesorado (Margalef & Alvarez, 2005; Karm, 2010; ATC21, 2015). La innovación no puede reducirse a esto, es preciso contemplarla como un proceso necesario para responder a un problema docente contextualizado. Esto implica definir metas y propósitos, planificar tareas, garantizar una orientación motivacional y una elección estratégica de los pasos a seguir para lograr los objetivos de la enseñanza. Es decir, crear un contexto de aprendizaje que facilite el desarrollo potencial del pensamiento crítico y creativo de los estudiantes (Vigotsky, 2006; Anderson et al., 2001). En todo caso, son los propios profesores quienes pueden y deben dotar de sentido y significado los resultados de aprendizaje que se proponen, en base a sus propias reflexiones y a las investigaciones realizadas en comunidades docentes de aprendizaje (Carr & Kemmis, 1978; Darling Hammond, 2001; Schmoker, 2004; Stoll & Louis, 2007, Escudero, 2009, Borko et al., 2010; Castañeda & Adell, 2011; Escudero & Martínez, 2016; Pozo, 2016)

El profesor juega en todo ello un papel esencial, debe por tanto analizar cuáles son sus concepciones de aprendizaje y comprobar como estas condicionan la motivación y el aprendizaje significativo de los universitarios (Mayer, 2004).

Comprender bien el proceso de enseñanza implica considerar la preparación didáctica, el desarrollo de la intervención y las acciones posteriores a ella, y además tener en cuenta cuáles son los aspectos que trascienden lo experiencial y observable, que se derivan de las actitudes e interpretaciones de cada uno de los participantes en el proceso de aprendizaje (Coll & Sánchez, 2008; Monereo & Pozo, 2003).

El académico que busca una transformación necesita involucrarse en un proceso de formación experiencial a través de la participación en ciclos de mejora que puede proporcionarles una verdadera comunidad docente de aprendizaje. En ella puede vivir la experiencia de participar en un diálogo activo con otros, cuestionar y modificar el significado de sus ideas y premisas acerca de la enseñanza. La experiencia de aprendizaje

colaborativo proporciona además una oportunidad para cuestionar los roles que se establecen en el aula (Vega et al. 2016).

Algunos psicólogos educativos reconocen que son escasas las investigaciones del profesor como aprendiz y el impacto de su motivación en las metas de aprendizaje que dirigen su diseño educativo. Sin embargo, es preciso conocer al profesor como aprendiz, con el propósito de poner de manifiesto cómo el nivel de adherencia del profesorado a las directrices marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un factor determinante en la forma de aprender de los estudiantes (Vega et al. 2016). El profesor, al desarrollar su función docente en la universidad actual, se enfrenta a un reto que implica poner en marcha herramientas cognitivas y afectivas que deben adaptarse a un contexto volátil, incierto, complejo y ambiguo (Bodenhausen & Peery, 2009).

En algunas ocasiones resulta desalentador para el profesorado descubrir que, a pesar de que está realizando un gran esfuerzo en formarse e innovar, los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes distan de ser los esperados. Un indicador que evidencia esta afirmación es como realizan los universitarios los trabajos fin de grado, en muchas ocasiones sin dar la posibilidad de poder identificar en ellos las competencias que deberían haber adquirido en su paso por los distintos cursos (Van Alten et al., 2019).

Puede concluirse que los profesores universitarios hacen una interpretación a veces poco acertada de lo que implica en la universidad enseñar centrándose en el que aprende, y esto incide en la manera en que realizan la planificación docente y el desarrollo de su docencia.

Esta consideración de los puntos de partida de universitarios y profesores son esenciales en la reflexión profunda que se plantea en este trabajo, en el que se abordan en una comunidad docente de aprendizaje las cuestiones antropológica, epistemológica, ética y del sentido sobre la enseñanza de la materia Dirección de Personas.

DIRECCIÓN CENTRADA EN LAS PERSONAS.

El análisis social y económico actual demuestra que las organizaciones tienen que responder de manera activa, flexible y dinámica para adaptarse a los cambios que demandan la sociedad.

Por principio, en la materia Dirección de Personas, objeto de estudio en esta investigación, se contempla la empresa como una organización que pretende contribuir al progreso. Para ello debe ser dirigida como una comunidad de personas que produce bienes y servicios para satisfacer necesidades reales que procuren el bien común y el desarrollo sostenible (Zamagni, 2006). Esta manera de contemplar la organización empresarial, como una comunidad en la que las personas interactúan para producir bienes y/o servicios, se complementan para generar valor y se desarrollan personal y profesionalmente, requiere transformar sus sistemas de liderazgo, que han de dejar de ser utilitaristas para pasar a entenderse desde un punto de vista más personalista, ético y social y de servicio (Greenleaf, 1979; Zamagni, 2006).

En toda organización es habitual dejar de lado los conocimientos sobre los fundamentos de la actividad humana y la comprensión de los motivos que mueven a la persona a actuar como lo hace. Sin embargo, la persona actúa dirigida en cada momento por sus creencias, motivaciones y valoraciones de la realidad concreta en que se desenvuelve. Es necesario comprender que sus intenciones a corto plazo se enmarcan en otras más amplias que persiguen finalidades alcanzables a largo plazo, es conveniente interpretar lo que le mueve a actuar como lo hace, pues es la base para conocer sus potencialidades, sus necesidades y sus ambiciones. Sólo en la medida en que se incluya la dimensión personal dentro de los objetivos, la planificación de las estructuras, los modos de organización y las teorías de dirección y decisión empresarial, se podrá lograr el desarrollo sostenible de la organización impulsado por las personas.

Una de las funciones de más trascendencia e impacto en la organización es establecer quién y cómo se deben acometer las diferentes responsabilidades para su buen funcionamiento y esta es una de las principales misiones de la Dirección de Personas.

Suelen pensarse que es la gerencia quién debe definir y dar cuenta de la responsabilidad de lograr la misión empresarial y luego transmitir y distribuir en cascada por la estructura organizacional el modo en que se debe actuar para lograrla. Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la decisión sobre la propia actuación es personal y no podrá lograrse el compromiso de los individuos si no se tiene en cuenta que cada decisión, cada acción debe contribuir de alguna manera a dar sentido a su trabajo.

En este punto es necesario marcar una diferencia clara entre liderazgo y dirección. Se acostumbra a comentar o a escuchar cómo se habla del liderazgo en referencia a la relación de influencia que se establece entre personas que ejercen el poder o la autoridad y aquellos que de algún modo se convierten en sus seguidores. Casi siempre se identifica este tipo de relación en estructuras jerárquicas en las que los seguidores siempre ocupan una posición inferior a la de los considerados líderes (potestas). Sin embargo, en la misma empresa se producen habitualmente casos en los que una persona es seguida por otros en algún aspecto determinado, sin el aval de una posición jerárquica (auctoritas). Es el caso de aquellos que con una conducta responsable se convierten en modelos a seguir por otros que comienzan a comportarse también de ese modo. En la empresa son muchas las personas que en momentos específicos pueden convertirse en líderes, asumiendo tanto la responsabilidad de las acciones que llevan a cabo como las consecuencias de que sus seguidores tomen ejemplo de ellas.

Que el individuo sea responsable de sus actos requiere el desarrollo de las virtudes (prudencia, fortaleza, justicia y templanza). La responsabilidad surge de la libertad y determina que la persona pueda responder de las repercusiones de sus actos. Requiere prudencia y respeto para deliberar, decidir y actuar de la manera más acertada en pro del bien duradero para todos.

La persona que decide actuar de una manera se hace responsable de ello. Pero la responsabilidad no debe enfocarse sólo desde los propios actos, sino también desde su influencia en los demás. Es necesario reflexionar sobre lo que hacemos, cómo lo hacemos y qué repercusiones puede tener sobre nosotros mismos y sobre los demás, este es el único camino para lograr ser socialmente responsables. El empleado, el colaborador, el

cliente, el proveedor, el accionista y el empresario, todos los grupos de interés deben cuestionarse si la relación con la organización es coherente con sus propósitos personales y/o profesionales, deben comprender el funcionamiento de la empresa y contrastarlo con los valores morales asumidos y estables en los que creen. Teniendo esto en cuenta, podrán buscar estrategias comunes que promuevan la satisfacción de todas las partes y que fomenten ese espíritu de pertenencia tan necesario en la empresa. Así pues, la responsabilidad no debe exigirse sólo a los propietarios o gerentes de una empresa, sino a cada uno de sus integrantes. Cada uno en la empresa tiene una parcela sobre la que debe tomar decisiones, cada persona tiene la capacidad de discernir si algo está bien o mal cuando trata de decidir qué y cómo debe realizar una actividad.

Como se ha dicho, la empresa es un conjunto de personas que trabajan y se interrelacionan para el logro de unos fines comunes, aunque como individuos no pueden dejar de lado sus intereses y objetivos particulares. Lograr la alineación de los propósitos de la persona con la organización permite realizar planteamientos coherentes en la definición de las relaciones y finalidades comunes, hace más viable la integración y la colaboración y más rentable cada esfuerzo realizado, pues se supera el enfoque intuitivo en la gestión de las relaciones, para pasar a interpretar el comportamiento desde puntos de vista racionales y emocionales que permiten comunicar, organizar, planificar y gestionar la empresa de modo más eficiente y responsable.

Entre los impedimentos para alcanzar el alineamiento de propósitos de los individuos y la organización se suelen encontrar las decisiones de los directivos y mandos, en muchas ocasiones suponen una gran limitación para lograr la colaboración, el compromiso e integración de todos en orden a la misión. Superar esta limitación requiere un estilo de liderazgo basado en las personas, distribuido por toda la organización, que crea en el talento de cada individuo para llevar a cabo sus cometidos por la simple responsabilidad de hacerlo, que se fundamente en la propia dignidad de la persona y en su inclinación hacia el bien, que comprenda cuáles son los factores reales que provocan el cambio de rumbo en los comportamientos, que pueda explicar el porqué de las conductas desviadas de algunos individuos y pueda acometer la mejora en el futuro.

No se debe juzgar a la persona sólo por el resultado de sus actos, es necesario tener en cuenta también las causas y razones de su conducta y sus repercusiones. La conducta del individuo está marcada por las circunstancias que le rodean en un momento cultural o social determinado. La comprensión de él mismo como persona viene condicionada por la toma de conciencia de sus roles en la sociedad y de sus relaciones con otros individuos con los que interactúa más o menos directamente. El ser responsable entraña no sólo la consideración del tipo de actos que se llevan a cabo, sino también de los principios íntimos y las intenciones que le mueven a tomar la decisión de realizar ciertas acciones. Cada individuo actúa guiado por sus propios pensamientos y decisiones, pero influido también por sus emociones.

La persona siempre necesita de otros para lograr satisfacer sus necesidades, desde la propia supervivencia a la aceptación social. En la naturaleza humana existe una tendencia a la relación con los demás, a formar y pertenecer a grupos de personas que han dado lugar a la sociedad. La realidad cobra sentido, se comprende, en el encuentro con los otros y en las posibilidades de interpretación que ello proporciona. En este proceso de acercamiento a la realidad tienen una decisiva función el lenguaje, la comunicación y la educación, que juegan un papel esencial sobre las convicciones y el pensamiento.

Se conoce a la persona por sus actos, por su manera de responder ante la realidad, por sus reacciones ante lo que acontece. En la universidad es preciso provocar la reflexión crítica sobre las conductas y comportamientos para promover la responsabilidad de las personas en el marco de la libertad y la justicia. Es necesario el cuestionamiento sobre las distintas maneras de interpretar la realidad que acercan al conocimiento de la verdad y que condicionan los procesos de decisión y actuación, solo así se puede llegar a orientar la dirección al bien común que requiere toda Dirección de personas en el ámbito organizacional.

2. OBJETIVOS

En esta propuesta se profundiza sobre la enseñanza universitaria en el área de Dirección de Personas. Se pretende:

- Despertar el interés por el inmenso valor que cada persona puede aportar a lo largo de su vida profesional, en base al estudio de sus necesidades y las motivaciones intrínsecas y extrínsecas, del sentido y de la orientación al liderazgo de servicio y el bien común;
- Potenciar la cultura del talento, del esfuerzo y del progreso personal que asegure la rentabilidad, la competitividad y sobre todo la sostenibilidad de la organización a largo plazo.
- Poner a las personas en el centro de las decisiones y misiones estratégicas que deben orientarse a proporcionar valor para todos los grupos de interés de la organización.

Para ello han de articularse las funciones sociales, económicas y medioambientales que garanticen el progreso sostenible, descubrir lo que implica el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, para integrarse y convivir armoniosamente en una organización en la que todos aportan valor y aspiran al alineamiento de sus propósitos personales y profesionales.

3. METODOLOGÍA

El profesor universitario ha de ser, por supuesto, un experto en la materia que enseña, en este caso Dirección de Personas, pero además debe demostrar competencia para gestionar y transmitir información, conocimientos, vivencias, experiencias, y reflexiones que despiertan interés en sus alumnos, descubrir modos de satisfacer su curiosidad, y orientarles en la toma de decisiones fruto de la reflexión y el pensamiento crítico. En este sentido el profesor universitario es un mediador en el aprendizaje de sus estudiantes (González Maura, 2018).

Para lograr estos propósitos el profesor debe convertirse en un modelo de actuación personal y profesional, un ejemplo a seguir. No es posible generar la credibilidad necesaria en el proceso de aprendizaje si lo que el profesor transmite no es coherente con su conducta, si no hay correspondencia entre lo que se dice y se hace. No se puede enseñar si no se parte de la expresión de la propia motivación hacia el aprendizaje del otro, si no se está dispuesto a emplear dedicación y entrega en cada una

de las actividades propuestas y/o emprendidas, si no se tiene vocación y compromiso con la educación. La calidad en la docencia se logra si el profesor se mantiene como persona que se construye en el ejercicio de la docencia en un proceso permanente y continuo de desarrollo que le conduce a la autonomía moral y profesional (Freire, 1998; Imbernon, 2002, Sánchez Muñoz, 2002). La formación del profesorado desde una perspectiva humanista se sustenta en la concepción del profesor como persona y, por tanto, en la necesidad de potenciar a través de la educación, el desarrollo profesional del profesor como dimensión de su desarrollo personal (González Maura, 2018; Martín et al., 2002)

En las investigaciones que se han desarrollado entorno a la formación del profesorado universitario, se ha concluido que el desarrollo profesional debe ser un proceso permanente, continuo y gradual que implica necesariamente la reflexión crítica y comprometida del profesor con la transformación de la práctica educativa y la calidad de su desempeño, en un ambiente dialógico y participativo, en el contexto histórico concreto (González Maura et al, 2003). De ahí la importancia de potenciar, a través de los programas de formación, la reflexión del docente y su compromiso con el mejoramiento de la calidad de su práctica profesional (González Maura 2018; Martín et al 2002). El espacio de aprendizaje que permite potenciar el desarrollo de la reflexión crítica y comprometida del docente sobre el ejercicio de su profesión es el diálogo y la participación, por lo que la metodología participativa y el trabajo en comunidad constituyen escenarios importantes para el desarrollo profesional (Cortina, 1999; Navarro, 2000; Martínez et al., 2002; Vega González et al., 2020).

La formación universitaria y la gestión de los planes de estudio tradicionalmente han funcionado casi siempre como espacios estancos, impenetrables, con poca colaboración entre pares en una misma disciplina e impracticable la colaboración con docentes de otras materias. Se necesitan equipos docentes multidisciplinares, que sean capaces de explorar desde sus propias disciplinas y experiencias una problemática que requiere diversas miradas, y que por su complejidad debe ser abordada con una perspectiva multidisciplinar. Ello implica desafíos, no sólo de coordinación entre y con otras disciplinas, programas y docentes, sino

también la institución educativa debe proveer el andamiaje e infraestructura para que dicha coordinación ocurra.

Este cambio de paradigma relevante en las universidades propone observar desde la humildad la propia disciplina, pero también obliga a realizar un trabajo colaborativo, con resultados en el largo plazo, y con éxitos compartidos. Y las instituciones deben fomentar dicho trabajo, produciendo las estructuras, incentivos y tiempos académicos para que esta colaboración multidisciplinaria suceda.

A una escala mayor, pero observando también como las problemáticas sostenibles, no pueden reducirse a una mera observación local, se hace también relevante considerar como una buena práctica académica, generar espacios de trabajo entre universidades de regiones geográficas que puedan colaborar para aprender de otras experiencias y también para buscar soluciones de carácter regional o global. Lo anterior, no sólo requiere del apoyo de las instituciones que promuevan el trabajo colaborativo entre docentes y alumnos, sino también requiere que los organismos generen incentivos y contribuyan en fortalecer los espacios de colaboración entre universidades. En investigación es común observar un trabajo colaborativo entre académicos de distintos centros, sin embargo, en docencia y generación de estrategias de aprendizaje aún se observa un camino por recorrer.

Para acometer esta reflexión profunda sobre el proceso de enseñanza de la materia Dirección de Personas se proponen una metodología basada en la celebración de reuniones periódicas de la comunidad docente de aprendizaje, en las que se abordan distinto tipo de cuestiones. La comunidad facilita que los profesores puedan aprender de y con otros, la coordinación vertical (entre docentes de distintos cursos) y horizontal (en el mismo curso), la experimentación, la reflexión conjunta sobre prácticas diversas para conseguir un aprendizaje significativo y transferible. Permite aprender de la experiencia, dejando a un lado los juicios o la evaluación en base solo a la satisfacción de los estudiantes, para poner el foco en la colaboración y la reflexión sobre la propia práctica docente.

La participación en comunidades docentes de aprendizaje propicia el análisis sobre la docencia, la formación y la toma de decisiones de los

profesores ante el cambio de paradigma al que se enfrentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera del aula.

Algunas de las preguntas que se abordan desde 2016 en la comunidad docente de aprendizaje del área de Dirección de personas en la UFV son las siguientes:

¿Qué significa enseñar? ¿qué significa aprender? ¿es necesario adaptar el proceso de enseñanza al estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes?, ¿es necesario cambiar lo que hemos estado haciendo para enseñar hasta ahora?

¿Qué idea de persona subyace en lo que enseñamos?, ¿cuáles son los límites de nuestra ciencia?, ¿cuáles son los límites del método de investigación que utilizamos en Dirección de personas?, ¿qué otras ciencias necesitamos consultar para comprender en profundidad?, ¿cómo utilizar los diferentes puntos de vista para lograr el enriquecimiento del alumno?, ¿cuáles son los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje en la materia Dirección de personas?, ¿qué tipo de métodos y argumentos pueden emplearse para ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento reflexivo y crítico?, ¿con quién puedo trabajar en comunidad para lograr los objetivos propuestos?, ¿qué competencias básicas, generales, específicas y transversales desarrollan nuestros alumnos? ¿cuáles serán los resultados de aprendizaje que lo constatan?, ¿qué tareas potencialmente significativas son necesarias para fomentar el aprendizaje que vamos a evaluar?, ¿qué métodos didácticos utilizamos para lograr los objetivos propuestos?, ¿qué actividades formativas participativas ayudarán al aprendizaje situado y transferible?, ¿cómo tenemos que disponer los espacios y tiempos en el aula o fuera de ella para facilitar el aprendizaje?, ¿qué tipo de evaluación realizamos?...

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo en la Comunidad Docente de Aprendizaje Dirección de Personas ha permitido aprender de la experiencia de manera cooperativa, dejando a un lado los juicios de valor, poniendo el foco en el diálogo, la colaboración y la reflexión sobre el discurso científico en la propia práctica docente de la materia.

Se presentan a continuación algunos de los resultados del discurso científico compartido en esta comunidad, extraídos del análisis de las conclusiones a las que ha ido llegando la comunidad docente de aprendizaje. Estos planteamientos han dado lugar a cambios en la programación de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación en la asignatura que se imparte en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, que se están aplicando en las aulas y que tratan de garantizar el enfoque de formación integral pretendido en la misión de la universidad.

El actual entorno de transformación trae consigo una nueva forma de trabajar en la que las organizaciones empiezan a ser más humanas y, consecuentemente, más rentables. Las grandes compañías ponen ahora el foco en las personas, lo que constituye un éxito y un gran ejemplo de lo que significa humanizar la empresa y la sociedad. Es necesario promover la humanización de los modelos de gestión de las organizaciones empresariales y sociales, proponiendo sistemas de trabajo flexibles y meritocráticos que equilibren el logro de los objetivos de productividad y sostenibilidad, con el impacto positivo en las personas (Briones Delgado, 2020) en el desarrollo de su potencial hacia su plenitud o perfección.

En esta generación, en la que las personas ya no buscan un trabajo para toda la vida y las características del mercado laboral son la flexibilidad, la innovación y la volatilidad, el liderazgo tiene que orientarse a lograr que las personas compartan un propósito común en el que se manifieste lo que se quiere y lo que se siente, y a vencer las relaciones que no favorezcan la confianza (Bauman & Leoncini, 2018). El liderazgo de servicio propuesto por Robert K. Greenleaf defiende que el propósito de todos los líderes es la mejora de aquellos a quienes lideran y así propone que el líder sea, antes que ninguna otra cosa, un servidor. Quien pretende ser líder quizás lo desee por su urgente necesidad de alcanzar una posición inusual de poder o para poder adquirir posesiones materiales, para tales personas la opción de servir será la última. Lo que diferencia al verdadero líder de servicio se manifiesta en el cuidado que se presta en su ejercicio, lo primero es asegurarse de que las necesidades prioritarias de las otras personas están siendo servidas. La mejor manera de evaluar el liderazgo de servicio es comprobar si responde positivamente a las siguientes preguntas: ¿posibilita que esas personas sean más sanas,

sabias, libres, autónomas y capaces de llegar a ser servidores de otros? ¿cuál es el efecto sobre los menos privilegiados de la sociedad (o la empresa) ¿se benefician o, al menos, no son perjudicados? (Greenleaf, 1970). El líder ha de ser capaz de guiar, para lo cual hará uso de su autoridad (que supone la aceptación voluntaria de la influencia de otro en razón de su conocimiento, experiencia o competencia) y no de su poder (dominio basado en la coacción o la posición jerárquica).

En cada empresa colaboran individuos que interrelacionan entre sí y trabajan por el logro de unos fines comunes, pero que no pueden dejar de lado sus intereses y objetivos personales. Aunque los propósitos de cada una de las personas que interrelacionan en la empresa no sean coincidentes, se puede comprobar que detrás de toda empresa sostenible se encuentran personas comprometidas con la misión y la cultura de la organización.

Lograr la adecuación y equilibrio entre los propósitos de la persona y los de la empresa es el modo en que puede lograrse la superación del enfoque intuitivo en la gestión, para pasar a una mejor comprensión de las conductas, lo que permite organizar, planificar y dirigir la empresa de modo más eficiente, efectivo y responsable. Para ello, es necesario un estilo de liderazgo basado en las personas, distribuido por toda la organización, que se fundamente en el respeto a la dignidad de cada individuo y en su inclinación hacia el bien, que crea en el talento y potencial de perfeccionamiento personal y profesional y que comprenda cuáles son los factores que condicionan el comportamiento.

El análisis antropológico de la empresa es un punto de partida esencial para comprender el comportamiento de las personas en las organizaciones (Robbins, 2004). Es conveniente identificar las convicciones, necesidades, intereses, motivaciones y competencias profesionales de las personas para poder acompañar el desarrollo de su potencial y encontrar un lugar adecuado en la empresa desde el que cada una pueda realmente ejercer su liderazgo. La interacción de las personas produce distintos resultados y promueve diversas consecuencias y, por tanto, potencialmente puede convertirse en una poderosa fuente de motivación y cambio social. Esta influencia varía en función del tipo de encuentro que se establece con la realidad (López-Quintás, 2004).

Cada persona tiene en su mano la responsabilidad de cambiar la realidad, de lograr sus metas e influir en su entorno, si bien tiene que considerar que en todo caso cada cual es el producto de aquello que le antecede, de aquello que vive y posiblemente de aquello que el mismo configura como una posibilidad futura. La vida está llena de experiencias que simplemente forman parte del camino de nuestro desarrollo personal hacia la plenitud. Por tanto, no se trata sólo de perseguir la eficacia técnica, destacar en una actividad requiere también saber elegir los fines, los medios y analizar las motivaciones por las que la persona elige emprender una acción (Elizalde et al., 2006)

Es necesario situar a la persona en el centro, tanto para la toma de decisiones estratégicas como en la gestión operativa. Para lograr este propósito los líderes deben conducirse con autoridad otorgada por las personas y no por el poder; con compromiso, entendido como disposición de entrega y servicio; con motivación hacia el logro de objetivos que tiene en cuenta las emociones; con responsabilidad para afrontar los riesgos, aceptar los desafíos, dar prioridad a la integridad, la justicia, la generosidad, la humildad, la firmeza y la creatividad. En orden a lograr estos propósitos, es necesario que las actitudes morales de los colaboradores apunten hacia la rectitud en el juicio para poder tener independencia de criterio, prudencia para saber discernir el fin recto de la acción, justicia para atender al bien común, fortaleza para soportar los contratiempos, moderación para propiciar el equilibrio. Estos valores que generan credibilidad, confianza y lealtad pueden convertirse en virtudes simplemente si se adquiere el hábito de convertirlas en una constante en la conducta humana. En consecuencia, se plantean dos opciones para dirigir la relación entre trabajadores y empresa. O bien, la organización impone a sus colaboradores los principios morales que defiende, como muchas empresas vienen haciendo en los países desarrollados desde el siglo pasado, basándose en normativa detallada, civil, penal, laboral, administrativa, mercantil, que especifica qué responsabilidades tienen las personas y las corporaciones. O bien, las empresas se adelantan al futuro mediante una actitud proactiva, que permita conocer los fundamentos de la estructura moral que rige la toma de decisiones y el comportamiento moral, como parte integrante de un sistema social, configurado no

solamente por individuos sino por la sinergia que se produce entre ellos (Covey, 2013). Probablemente en esta era de incertidumbre y cambio (Bauman & Leoncini, 2018) sea más oportuno el segundo planteamiento, que promueve la colaboración de todos los que interactúan en la comunidad empresarial para la consecución de las metas comunes, en las que cada uno cree con firmeza y que de algún modo dan sentido también a su vida. Implica a las personas y extrae lo mejor del trabajo en equipo, facilita la generación de valor para todos, promueve el compromiso con los objetivos empresariales y con ello la diferenciación respecto a otras organizaciones más interesadas en el puro rendimiento económico, garantiza la permanencia de la empresa que se percibe como un agente de cambio social sostenible.

La sociedad necesita líderes de personas y no sólo gestores de empleo, trabajo, tareas o procesos (Davis & Newstrom, 1991). Se precisa un estilo de liderazgo centrado en las personas, distribuido por toda la organización, que crea en el poder de cada individuo para llevar a cabo sus cometidos por la simple responsabilidad de hacerlo, que apele a la propia dignidad de la persona y en su inclinación hacia el bien, que comprenda cuáles son los factores reales que provocan el cambio de rumbo en los comportamientos que pueda explicar el porqué de las conductas desviadas del rumbo de algunos individuos y pueda acometer la mejora en el futuro (Senge, 2005; Guzman, & Espejo, 2016). Desde este planteamiento se promueve la implicación y colaboración de todos en la consecución de las metas comunes, en las que cada uno cree con firmeza y que de algún modo dan sentido también a la propia vida. Esto facilita la generación de valor para todos (stakeholders), promueve el compromiso y la responsabilidad con los objetivos empresariales y con ello la diferenciación respecto a otras organizaciones, más interesadas en el puro rendimiento económico y sobre todo garantiza la permanencia de la empresa que se percibe como un agente de cambio social sostenible.

En definitiva, una dirección responsable es aquella que se pone al servicio de las personas, generando así valor y riqueza para todos los grupos de interés y para la sociedad.

Los resultados del trabajo de reflexión y discusión en la comunidad docente de aprendizaje Dirección de Personas permite diseñar propuestas

formativas que contribuyen a superar la fragmentación del conocimiento, a través de la realización de otros proyectos de investigación que sirven a los docentes y a la comunidad de aprendizaje y promueven la transferencia de reflexiones y avances científicos a la sociedad.

El académico que trata de contribuir a la transformación de la sociedad necesita involucrarse en una verdadera comunidad docente de aprendizaje en la que pueda plantear un discurso científico sólido y profundo, vivir la experiencia de participar en un diálogo activo, así como cuestionar y modificar el significado de sus propias ideas y convicciones acerca de la enseñanza. La comunidad docente proporciona una oportunidad para cuestionar los roles que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto de los docentes como de los alumnos, y permite sacar conclusiones sobre el sentido del esfuerzo y la responsabilidad y la importancia de los propósitos personales en el trabajo colaborativo.

5. REFERENCIAS

- Anderson L.W., Krathwohl, D.R. Bloom, B. S. (2001) A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Bauman, T., & Leoncini, T. (2018) Generación líquida: transformaciones en la era 3.0 Barcelona: Paidós.
- Bodenhausen, G. V.; Peery, D. (2009) Social Categorization and Stereotyping In vivo: The VUCA Challenge. Social and Personality Psychology Compass, 2. Wiley online library.
- Borko, H., Jacobs J, y Koellner K. (2010), Contemporary approaches to teacher professional development. In Peterson, P., Baker, E. y McGraw, B. (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Elsevier, 7, 548-556.
- Briones Delgado, J. (2020) La humanización de la eera digital. Cómo enfrentarnos a un mundo de algoritmos. Madrid: Ed. Catarata
- Bruner, J. (1999) La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- Carr, W. & Kemmis, S (1987) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

- Castañeda, L. y Adell, J. (2011): El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En Roig Vila, R. y Laneve, C. (Eds.) La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación. Alcoy:Marfil.
- Coll, C. & Sánchez, E. (2008) El análisis de la iteración alumno-profesor: líneas de investigación. Revista de Educación, 346
- Cortina, A. (1999). La educación del hombre y del ciudadano. Educación, valores y democracia. Revista Iberoamericana de Educación, 7.
- Covey, S.R. (2013) El liderazgo centrado en principios. Barcelona: Ed. Paidós
- Darling Hammond, L (2001) El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona: Ariel.
- Davis, K., Newstrom J.W. (1991) Comportamiento humano en el trabajo. Comportamiento organizacional. México: Mc Graw Hill
- Elizalde, A.; Martí Vilar, M. & Martínez Salvá, F. (2006) Una revisión crítica del debate sobre las necesidades humanas desde el enfoque centrado en la persona. Persona y otredad, 15.
- Escudero, J. M. (2009) Formación en centros y comunidades docentes de aprendizaje: teoría y práctica. En De Puelles Benítez (coord.) Profesión y vocación docente. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escudero, J.M., Martínez, B. (2016) La formación continuada del profesorado: precisiones, propuestas y advertencias. Cuadernos de Pedagogía, 469.
- Freire, P. (1998) Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica
- González Maura, V. (2003). Educar valores en la Universidad. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Psicología. 20.
- González Maura, V. (2018). El profesorado universitario: su concepción y formación como modelo de actuación ética y profesional. Revista Iberoamericana de Educación. 34.
- Greenleaf, R.K. (1970) The servant as a leader. Indianápolis: The Greenleaf Center
- Guzman, F.A., & Espejo, A. (2016) Introducing changes at work. How voice behavior relates to management innovation. Journal of Organizational Behavior, 40(1)
- Imbernon, F. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Editorial Graó
- Karm, M. (2010) Reflection tasks in pedagogical training courses international, Journal for Academic Development, 15.

- Margalef, L. Álvarez Méndez (2005) La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación*, 337.
- Martín, E., González, M. y González Maura, V. (2002). Experiencias en el apoyo a la formación de profesores de la Educación Superior. *Revista Tarbiya* (30).
- Martínez, M., Buxarrais, M.R., Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29.
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un aprendizaje significativo para la transferencia*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow, & Associates (Eds.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). Jossey-Bass.
- Monereo, C., & Pozo, J.I., (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.
- Navarro, G. (2000) *El diálogo. Procedimiento para educar en valores*. Desclée de Brouwer.
- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.
- Robbins, S.P. (2004) *Comportamiento organizacional*. México: Pearson Educación
- Sánchez Muñoz, J.A. (2002) *La formación inicial para la docencia universitaria*. Biblioteca Digital. OEI.
- Schmoker, M (2004) *Tipping Point: From feckless reform to substantive instructional improvement*. Phi Delta Kapan, 2.
- Senge, P (2005) *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Argentina: Granica
- Stoll, L y Louis, K. S (2007) *Professional learning communities. divergentes, depth and dilemas*. New York: Open University Press.
- Unesco (1998) *Revista Educación Superior y Sociedad*, 9 (2) Conferencia Mundial sobre la Educación Superior
- Unesco (2019). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. visión y acción*. *Revista educación superior y sociedad*, 9 (2).
- Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., y Kester, L. (2019). Effects of Flipping the Classroom on Learning Outcomes and Satisfaction: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*, 28.

- Vega González, M.A. (2020). Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Una propuesta de formación experiencial. Morata
- Vega, M.; De Dios Alija, T. Fernández Cano A.C. (2016) Propuesta de un ciclo de mejora del aprendizaje situado en la enseñanza superior. En Aprendizaje situado y aprendizaje conectado. Madrid: Wolter Kluwer.
- Vigotsky, L.S. (2006) Interacción entre aprendizaje y desarrollo. En: Segarte AL, compiladora. Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Villar Angulo, L. (2005). Programa para la mejora de la Docencia Universitaria. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Zabalza, M.A.; Cid, A. y Trillo, F. (2014). Formación del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. Revista Española de Pedagogía, 257.
- Zamagni, S. (2013). Por una economía del bien común. Madrid: Ciudad Nueva.

DE LA CIENCIA A LA DESOBEDIENCIA Y VICEVERSA. REFLEXIONES A LA LUZ DE LAS MOVILIZACIONES POR LA JUSTICIA CLIMÁTICA Y OTRAS

JULI ANTONI AGUADO HERNÁNDEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVO: CIENCIA Y DESOBEDIENCIA

El 17 de noviembre de 2018, miles de personas convocadas por Extinción o Rebelión⁶⁹ se movilizaron en Londres frente a la crisis climática bloqueando los cinco puentes del Támesis, así como el Parlamento. Era el mayor acto de desobediencia civil en décadas en el Reino Unido (El-Diario.es, 2018). Tres años y medio después, un activista de Extinction o Rebellion, una catedrática de Historia Contemporánea y un profesor de investigación del CSIC, doctor en Ciencias Biológicas, publican un artículo titulado: «El tiempo de la desobediencia civil ha llegado», en referencia a las luchas contra la crisis ecosocial que se multiplican en Europa (Ctxt.es, 2022).

La desobediencia civil es todo un fenómeno social (Ibarra, 1992; Velasco, 1996), cuya presencia es patente desde la segunda mitad del siglo XX (movimiento pro derechos civiles norteamericano, contra la guerra del Vietnam o la oposición al armamento y la guerra nuclear). A partir de dichos acontecimientos, adquiere una intensidad que se ha visto acentuada desde el cambio de centuria (Carter, 1989; Pérez, 1994; Velasco, 1996; Ugartemendia, 1999; Etxeberria, 2002; Fernández Buey, 2002) y que no ha disminuido en la actualidad. Así lo demuestran estas acciones de protesta y otras muchas (Aguado, 2011; 2013).

⁶⁹ <https://www.extinctionrebellion.es>

Por otra parte, existe una fuerte afinidad entre los movimientos sociales y las formas directas y no institucionales de acción (Offe, 1988; Riechmann y Fernández Buey, 1995; Olmo, 2001; Martínez, 2002), mediante las que pretenden transformar la legalidad o las políticas públicas de dos formas complementarias o, más bien, consecutivas (Chomsky, 1975). En primer lugar, reivindican y defienden sus demandas reclamando la atención de los medios de comunicación para producir modificaciones de la opinión pública y la sensibilidad social. Pretenden así presionar a los poderes públicos para que ejecuten los cambios que persiguen (Etxeberria, 2002). En segundo lugar, como un mecanismo más de formación de las decisiones políticas (Alvarado, 1999), haciendo ineficaces y caducas las leyes contestadas a causa del incumplimiento público de éstas (Melucci, 1989).

Los/as integrantes de los movimientos no sólo suelen «pensar de otro modo», sino también «actuar de otro modo» (Eyerman y Jamison, 1991), y ello es lógico si surgen precisamente ante la incapacidad del sistema institucional para hallar respuestas a los problemas en torno a los cuales se articula su acción colectiva (Offe, 1988; Held, 1997; Jáuregui, 1994; Riechmann y Fernández Buey, 1995; Velasco, 1996; Castells, 1998; Ugartemendia, 1999; Cohen y Arato, 2000).

Sobre esta base, como como Erich Fromm (1987), la lucha contra la autoridad es inseparable de la inspiración intelectual «crítica» y la fe en la razón y en las personas de ciencia. Pero, ¿La ciencia puede ser neutra respecto a las consecuencias de su aplicación?, ¿Qué ocurre cuando son las personas del ámbito científico las que desobedecen? Así se observa recientemente en diferentes actuaciones de Rebelión Científica frente a la crisis climática y ecológica, pero también en otras actuaciones como la campaña «Por la paz: ¡no a la investigación militar!» y la «objección científica»⁷⁰.

En este trabajo se reflexiona sobre estas cuestiones en base a las «desobediencias civiles científicas», siempre considerando la importancia que dan los movimientos que utilizan la no violencia, a la relación

⁷⁰ www.rebelioncientifica.es; www.prouinvestigacionmilitar.org; www.noalainvestigacionmilitar.org

entre objetivos y formas de acción a la hora de movilizar el consenso y de conseguir legitimidad (McAdam, McCarthy y Zald, 1999; Ugarte-mendia, 1999) —de manera similar a M. K. Gandhi, H. D. Thoreau o A. Camus—, sobre la base de que no todo medio, recurso u organización es justificable para conseguir una meta, puesto que medios y fines son realidades que no pueden ser evaluadas por separado (Aguado, 2011).

Precisamente, esta importancia concedida a los medios y no sólo a los propósitos, pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a las formas de acción colectiva no institucionales como algo fundamental para una comprensión profunda de los movimientos sociales y de su incidencia en la sociedad. Son estos medios y tácticas los que hacen que sus marcos de interpretación y su labor de estructuración de significados consigan un impacto en las agendas públicas y en la estructura de oportunidad política y puedan influir, directa o indirectamente, sobre diversas audiencias (Riechmann y Fernández Buey, 1995; Sampedro, 1996; Agirre *et al.*, 1998; Olmo, 2001; Iglesias, 2002; Ajangiz, 2003).

Para ello, nuestra conceptualización de la desobediencia civil considera que un acto puede entenderse como tal a partir de unos rasgos «mínimos», y no si cumple «todos» los elementos incluidos en su delimitación conceptual. Atendiendo a sus elementos constitutivos, se trata de un acto u omisión ilegal, voluntario, consciente, civil y noviolento que consiste en una acción política de protesta, dirigida a denunciar, revelar o corregir las actividades del poder público —semipúblico o transnacional— consideradas injustas, ilegítimas u opresivas. Asimismo, presenta, como elementos contingentes de su concreción fáctica, el hecho de ser: pública y abierta, generalmente colectiva, considerada como un recurso subsidiario a la ineficacia o inoperancia de los dispositivos institucionales de participación y decisión, y cuyos autores no eluden las consecuencias legales de su conducta, sino que se valen de ellas para hacer visible la injusticia denunciada y convencer a la sociedad y al poder institucional de la necesidad de un cambio político (Aguado, 2011, p. 126). Esta definición anticipa las conclusiones del debate planteado en el texto.

No obstante, antes puede desarrollarse la discusión acerca del postulado de la «neutralidad valorativa», del papel de los juicios de valor en la investigación científica, planteada por Max Weber (1978). Este autor se

opone a la confusión de hecho y valor, pero no considera que los valores tengan que ser separados totalmente de las ciencias sociales ni que la objetividad científica esté conectada con la indiferencia moral. Pero advierte a las personas investigadoras que han de indicar cuando comienza a hablar el evaluador y no el científico. Por nuestra parte, consideramos que si no hay que confundir la imparcialidad con la neutralidad ética, la utilización de la metodología científica no implica no tomar partido. La ciencia no puede crear conocimiento objetivo al margen de la realidad porque, de esta forma, se hace cómplice y responsable de las atrocidades que asolan el mundo, entre ellas la guerra y la catástrofe climática. Por ello, este trabajo valora como bueno y deseable el ideal de asegurar la supervivencia de la especie humana en condiciones de vida dignas para sus miembros presentes y futuros, y plantea que si la no violencia es preferible, corresponde estudiar seriamente este campo de resistencia, en gran parte desconocido, que forma parte de nuestra herencia colectiva (Aguado, 2019). Por consiguiente, entre los muchos defectos que se le puedan achacar a este trabajo esperamos que no se encuentre el de faltarle un punto de vista.

2. METODOLOGÍA

Nuestra aproximación es fundamentalmente cualitativa. La principal técnica empleada ha sido la de recopilación documental. Ésta ha permitido el estudio de las movilizaciones a través del análisis sistemático de los documentos —sobre todo textos— creados o producidos en el seno, o alrededor, de las mismas, principalmente, en formato electrónico, extraídas de las páginas Web y de las redes sociales de los/as desobedientes. Se han incluido documentos gráficos como carteles de convocatorias y pancartas utilizadas en las acciones, así como materiales audiovisuales. El ámbito de recolección ha sido estatal, aunque también se han considerado textos internacionales.

3. ALGUNAS DESOBEDIENCIAS CIENTÍFICAS

Las desobediencias que más se observan actualmente en los medios y redes sociales son los de Rebelión científica. Pero estas resistencias

desde el ámbito de la ciencia y las universidades no son nuevas. Pueden encontrarse desde hace décadas ejemplos individuales y colectivos de las mismas.

En el ámbito internacional, destacan el filósofo Bertrand Russell, que pierde su puesto de profesor en Cambridge por dar a conocer sus ideas en defensa de los derechos civiles y la paz en 1916; en 1918 permanece preso durante seis meses tras una acción no violenta contra la I Guerra Mundial; en 1955 redacta el «Manifiesto Russell-Einstein. Una declaración sobre armas nucleares»⁷¹, junto a once científicos e intelectuales de primera línea, incluyendo Albert Einstein unos días antes de su muerte, contra la proliferación del armamento nuclear; y en 1967 funda con otros intelectuales, como Jean-Paul Sartre, el Tribunal Russell internacional, para investigar los crímenes de la Guerra del Vietnam. También el historiador Howard Zinn, que participa activamente en el movimiento contra la guerra y pro derechos civiles en el sur de EE.UU., y es encarcelado en 1970, en Boston, después de participar en el bloqueo al envío de soldados a Vietnam (BHT, 2009, p. 31, 52).

En 1942, durante la II Guerra Mundial, un millar de profesores y maestros noruegos se niegan a someterse al currículo nazi para las escuelas del Gobierno Quisling con una resistencia de no colaboración y ayunos públicos. Les envían a los campos de concentración, pero la mayoría son liberados cuando los nazis se dan cuenta de que no se rendirían (BHT, 2009, p. 37; IRG, 2010, p. 50).

En diciembre de 1966, en segunda revuelta de Berkeley (la primera fue en 1964), por la oposición a la instalación de una oficina de reclutamiento militar dentro del recinto universitario, grupos de intelectuales, artistas y profesores forman una alianza con el estudiantado (Colombo, 1968, p. 10-11, 44-45; BHT, 2009, p. 45).

En España podemos remontarnos a 1873, cuando el claustro de la Universidad Libre de Gasteiz se niega a enrolarse en la milicia de los Voluntarios de la Libertad, ante la proximidad de las tropas carlistas. La represalia conlleva la destitución de numerosos profesores, incluyendo

⁷¹ <https://www.filosofia.org/cod/c1955rus.htm>

el propio rector, y la suspensión temporal (después definitiva) del centro. Ello genera protestas de estudiantes y organismos culturales (Zabala Montoya, 2005; BHT, 2009, p. 27). Asimismo, durante la II República, el periodista, escritor y poeta anarquista Mariano Viñuales Fariñas (1900-1955) escribía el texto «La ciencia al servicio de la barbarie. Los horrores de la guerra aeroquímica» (Viñuales, 1935, p. 48).

Pero la desobediencia, o el apoyo a la misma, es importante en la campaña de insumisión antimilitarista en los años 90 del siglo XX. Durante la misma se recogen firmas de manifiestos para «formalizar» apoyos a la desobediencia por «personalidades» y colectivos, incluyendo las universidades y sus miembros, como profesores de la Universidad Autónoma de Madrid (Escobar Roca, 1993, p. 293 y ss.), del Claustro y de diversas facultades de las universidades del País Vasco y de Valencia (Infomoc, 22-X-1999; El Correo, 19-XII-1999; Levante-EMV, 16-VI-2000). También se avala el indulto a un insumiso-desertor por parte de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla (Ayto. Cardona, 30-IX-2000) y distintos profesores se «autoinculpan» con los desobedientes (El Diario Vasco, 22-XII-1999). Entre las declaraciones institucionales destacan la del Claustro de la Universidad de Zaragoza y la de la Junta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid. Sus comunicados no se centran en el sostén a los insumisos, sino que incluyen asimismo —y esto es lo destacable— alusiones contra el Código Penal y el gasto militar (BEA, V-1998).

Asimismo, desde hace décadas, las organizaciones del movimiento por la paz cuestionan diferentes ámbitos de la economía de la defensa o componentes del ciclo armamentístico (gastos militares, investigación científica con finalidades bélicas, industrias de armamento y comercio de armas) mediante diferentes iniciativas como la objeción fiscal a los gastos militares, las propuestas de conversión de las fábricas de armamento en productoras de bienes y servicios de uso civil, las campañas para la transparencia, el control y la reducción del comercio de armas, la campaña «Por una banca desarmada», etc. (Prat, 2009).

Asimismo, cientos de investigadores/as de toda España se declaran «objetores científicos» a los proyectos militares, en el marco de la campaña «Por la paz: ¡no a la investigación militar!» promovida por la Fundació

per la Pau. Desde 1999 muestran su desacuerdo con el crecimiento de los recursos públicos destinados a investigación militar, considerados también responsables de las guerras. La iniciativa recibe el apoyo de decenas de entidades, muchas de ellas vinculadas con la universidad o el mundo académico⁷². En dicha campaña se pide al personal científico, a las universidades y a los centros de investigación que expresen su negativa a colaborar en programas de investigación militar firmando declaraciones de objeción científica e incluyendo cláusulas de buen uso en sus trabajos científicos, prohibiendo la utilización de sus aportaciones por los ejércitos y para cualquier uso militar o que atente contra los derechos humanos o el medio ambiente. También se propone la promulgación de una ley de objeción científica, que proteja a los/as investigadores/as que se nieguen a participar en programas militares (Prat, 2009).

En cuanto a su repercusión, en 2002, se declaraban objetores científicos un total de 1.003 investigadores/as, a finales del año 2006 había unos/as 2.300 (El País, 15-X-2002; El Mundo, 18-X-2000, 16-V-2003; Prat, 2009, p. 19-20). Durante el 2003, doce universidades españolas⁷³ incluyen en sus estatutos cláusulas de objeción científica, en las que se renuncia a la investigación orientada hacia finalidades armamentísticas y militares (BOC, VII-2003) y los claustros de las Universidades de Valencia, Ramon Llull y Pompeu Fabra aprueban mociones en el mismo sentido. En 2005, 1.210 investigadores/as y 151 organizaciones piden la

⁷² La campaña recibe el apoyo de Justicia i Pau, Asociación para las Naciones Unidas en España, Centro UNESCO de Cataluña, las federaciones catalanas de ONG por la Paz y por los Derechos Humanos y de unas cuarenta entidades; entre ellas: Federación Española de Ingeniería sin Fronteras, Associació d'Estudiants Progressistes (Cataluña), Aula de Paz y Desarrollo (Burgos), Bibliotecarios por la Paz (Madrid), CGT-Universidades, Colectivo Universidad y Compromiso Social (Sevilla), Coordinadora d'Estudiants dels Països Catalans, Coordinadora Uni per la Pau (Cataluña), ESF de Galicia, Barcelona, Girona y Lleida, Físics per al Desenvolupament (Barcelona), Fundació Solidaritat UB (Barcelona), Instituto Paz y Conflictos de Granada, ISF de la Coruña, Málaga, Valencia, Valladolid, Asturias y León, Oficina de Acción Solidaria Universidade da Coruña, Seminario Galego de Educación para la Paz (Santiago de Compostela), UNED No a la Guerra (Madrid).

⁷³ Universidades de Valladolid, Oviedo, Alicante, Girona, Autónoma de Barcelona, Politécnica de Cataluña, Granada, Autónoma de Madrid, Santiago de Compostela, Barcelona, Lleida y Rovira i Virgili.

desmilitarización de la investigación en los presupuestos (El País, 11-XI-2004; Prat, 2009, p. 20).

El ejemplo más reciente es el de Rebelión Científica. Ésta está formada por personas pertenecientes a la comunidad científica y académica que se rebelan ante la inacción política frente a la crisis climática, ecológica y social. Ante la extrema gravedad del problema, afirman que tienen la responsabilidad de actuar y de hacerlo junto a la ciudadanía que confía en los conocimientos científicos. Mediante la desobediencia civil pretenden conseguir que los gobiernos actúen de manera urgente e inmediata frente a la crisis climática. Pueden encontrarse muchas de sus acciones en su Web⁷⁴ y sus redes sociales. Algunos ejemplos de las protestas más conocidas son la de abril de 2022, cuando tiñen de rojo el Congreso de los Diputados. Pero estas acciones se enmarcan en una movilización internacional en la que también participan científicos/as españoles y otros grupos climáticos como: Extinction Rebellion, Letzte Generation (Última generación), Debt for Climate (Deuda x Clima), End Fossil: Occupy! (Fin de los combustibles fósiles: Ocupemos), Jetzt oder Nie – Eltern gegen die Fossilindustrie (Ahora o nunca – Padres y madres contra la industria fósil) o Fridays for Future. Entre las diferentes acciones, a mediados de octubre de 2022, más de 60 científicos/as, entre ellos 10 españoles/as, hacen sonar las alarmas de incendios, interrumpiendo la sesión inaugural de la Cumbre Mundial de la Salud en Alemania. Asimismo, más de 100 científico/as de 12 países participan en acciones de resistencia civil no violenta en Alemania en actuaciones como: el Bloqueo del Ministerio de Transporte, la ocupación del Ministerio de Finanzas y la ocupación del complejo de Volkswagen. Posteriormente, Rebelión Científica ocupan las oficinas del fondo de inversión internacional BlackRock en Múnich⁷⁵. En noviembre de 2022 bloquean los Jets privados en el aeropuerto de Schiphol, en los Países Bajos (Dw.com, 2022; Pressenza.com, 2022).

⁷⁴ <https://www.rebelioncientifica.es/prensa/>

⁷⁵ tinyurl.com/4xbd28ha

4. SOBRE LA PRÁCTICA DE LA DESOBEDIENCIA CIVIL EN LA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA-LIBERAL

Considerando estos y otros ejemplos desobediencias científicas, una forma de buscar las respuestas a las cuestiones planteados sobre si la ciencia puede ser neutra respecto a las consecuencias de su aplicación y sobre qué ocurre cuando son las personas del ámbito científico las que desobedecen, es acudir al debate sobre la práctica de la desobediencia en la democracia liberal-representativa⁷⁶. La compatibilidad entre democracia y desobediencia, incluso considerada solamente como un disenso fiel al sistema existente, con ser una posición doctrinalmente firme, no está consensuada, sino que es un tema ampliamente debatido (Ugartemendia, 1999; Alvarado, 1999; Etxeberria, 2002; Olmo, 2001).

4.1. ARGUMENTOS EN CONTRA DE LA DESOBEDIENCIA EN LA DEMOCRACIA

Esta discusión tuvo su máxima intensidad tras la segunda guerra mundial, alrededor del movimiento pro desarme nuclear en los últimos cincuenta y principios de los sesenta y, de nuevo, en los ochenta, en los países donde se desafió la política de respaldo a las armas nucleares (Pastor, 1990). Los críticos del movimiento antinuclear planteaban que su actuación era antidemocrática, ya que, aunque tenían derecho a hacer campaña contra esta política, no lo tenían a obstaculizarla mediante sentadas, ocupaciones, huelgas y otras tácticas, puesto que había sido aprobada por un Gobierno elegido democráticamente (Randle, 1998). Son las tesis de la «teoría del consentimiento» que afirma que mientras la desobediencia es justificable en una sociedad no democrática, en una democracia hay que obedecer la ley, pues la legalidad formal vigente y la seguridad jurídica priman sobre la legitimidad del sistema (Ugartemendia, 1999).

Otro argumento en contra de la justificación de la desobediencia en un Estado Constitucional Democrático parte de que en el mismo existe siempre una amplia y suficiente provisión y disponibilidad de cauces políticos y legales para prevenir posibles agravios e injusticias y para

⁷⁶ No se aborda el debate de la desobediencia civil en los modelos de democracia deliberativa, participativa u otras. Para ello remitimos a Aguado (2011).

encauzar y satisfacer las demandas, debido a la participación legislativa y la existencia de procedimientos para modificar las leyes, incluyendo la regla de la mayoría (Raz, 1982).

Se muestran contrarios, igualmente, los defensores del argumento de las consecuencias negativas de la «generalización de la desobediencia». No obstante, nadie ha proporcionado ninguna evidencia de que el ejercicio de la desobediencia haya contribuido al debilitamiento de ninguna democracia (Alvarado, 1999).

4.2. ARGUMENTOS A FAVOR

La mayor parte de los estudiosos entienden que la desobediencia se da fundamentalmente en los sistemas de democracia liberal-representativa, que sigue mostrando numerosas insuficiencias. Incluso hay autores que consideran falaces las argumentaciones contrarias pues la desobediencia se muestra de manera más genuina y alcanza su máxima expresión precisamente en situaciones democráticas (Habermas, 1998; Velasco, 1996; Sampedro, 1996; Ugartemendia, 1999; Alvarado, 1999; Cohen y Arato, 2000; Fernández Buey, 2002; Iglesias, 2002). No obstante, no todos están de acuerdo en el mismo nivel o forma de legitimación de la misma. En relación con esta cuestión reflexionamos sobre los argumentos aprobatorios que tienen un contenido intersubjetivo, externo al fuero interno de cada individuo.

4.2.1. El derecho de resistencia y el papel corrector de la desobediencia

Los argumentos contrarios a esta compatibilidad suelen olvidar que en el ideario revolucionario del siglo XVIII se encuentra el «derecho de resistencia a la opresión», consagrado en las diferentes «Declaraciones» que manifiestan los ideales y las inquietudes democráticas de la época⁷⁷ que, en muchos casos, constitucionalizan la desobediencia a la ley⁷⁸, al

⁷⁷ Como: Virginia Declaration of Rights (June 12, 1776); Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (26 Août 1789); y The Bill of Rights (Original 12 amendments to the U.S. Constitution), December 15, 1791.

⁷⁸ Entre otros: art. 35 de la Constitución francesa de 1793; art. 21 de la Constitución francesa de 1946; las constituciones de algunos Länder alemanes como Berlín, Bremen y Hesse y el art. 20.4 de la Ley Fundamental de Bonn.

igual que otros textos fundamentales contemporáneos (Alvarado, 1999; Ugartemendia, 1999). Sin olvidar que los ordenamientos jurídicos cuentan con muchos mecanismos de autocorrección, lo que respalda la tesis de que el Estado de derecho necesita revisiones y adaptaciones. Por ello, la resistencia noviolenta estudiada puede considerarse como un «complemento funcional» de estas conventional oppositions, de forma «accessoria» a los mecanismos institucionalizados de la democracia (Dworkin, 1993; Sampederro, 1996; Velasco, 1996; Colombo, 1998; Habermas, 1998; Ugartemendia, 1999), pero surgiendo, precisamente, a raíz de la constatación de sus limitaciones y deficiencias.

Las tesis en contra pasan por alto, asimismo, el proceso histórico de luchas por la conquista y mantenimiento de los derechos ciudadanos y los avances democráticos, y el tremendo esfuerzo que ha sido necesario para conseguirlos y reafirmarlos. Obvian los numerosos ejemplos de movilizaciones noviolentas que han colaborado decisivamente en la instauración de los regímenes democráticos (Tilly *et al.*, 1997; Randle, 1998; Ajangiz, 2003).

Igualmente, diferentes autores defienden la «virtud constitucional» de la desobediencia (Singer, 1985; Estévez Araujo, 1994). Ésta se asienta en las elaboraciones de autores como J. Rawls, R. Dworkin o J. Habermas. En concreto, Rawls (1979), concibiendo la democracia como un caso de «justicia procesal imperfecta», afirma que cuando se producen leyes injustas, la desobediencia civil pueda jugar un papel «corrector» de violaciones de los derechos existentes. Yendo más allá, Dworkin (1993) interpreta la desobediencia civil como un instrumento de cambio y de perfeccionamiento de la constitución y como «test de validez constitucional» de las leyes. Avanzando un paso más, Habermas (1998), la sitúa como expresión de madurez democrática, como cauce mediante el cual se manifiestan sectores de la opinión pública. En última instancia, como elemento legitimador del propio sistema democrático, al actualizar y perfeccionar sus contenidos políticos. Es una opción por la «obediencia cualificada» que «representaría el guardián último de la legitimidad del Estado democrático», siendo los/as desobedientes una especie de «vigilantes de la democracia» cuya existencia puede considerarse una prueba del grado de tolerancia y de salud de una democracia avanzada y

dinámica (Alvarado, 1999). En definitiva, es un «test» del «grado de libertad» y de reconocimiento de los límites —de la capacidad del sistema político para tolerar actitudes y comportamientos disidentes— de cualquier sociedad (Fromm, 1987; Pastor, 1990; Gordillo, 1993; Fernández Buey, 2002).

No obstante, las tesis anteriores sobre una desobediencia puramente «defensiva» y «excesivamente estática», no logran distinguirla de la objeción de conciencia (Aguado, 2003), no permiten cuestionamientos sobre la concepción de justicia, la interpretación de los derechos o el ensayo de nuevas formas de participación (Arendt, 1974; Cohen y Arato, 2000; Colombo, 1998).

En efecto, al estar basada en un recurso a los principios intersubjetivos, puede considerarse como método de democratización en cuestiones que el sistema electoral y el gobierno de la ley no pueden positivizar o circunscribir totalmente (Colombo, 1998). Además, las leyes formuladas según procedimientos formalmente democráticos pueden no ser suficientemente democráticas. Por ello, pueden desobedecerse en el nombre de la propia democracia (Singer, 1985; Habermas, 1998; Cohen y Arato, 2000). Puesto que la legalidad es una condición necesaria pero no suficiente para la democraticidad de un sistema político, esta no colaboración con la legislación, las políticas o las instituciones injustas, con la intención de denunciar y subsanar arbitrariedades o abusos, pone de manifiesto que las desobediencias civiles actúan, se ubican y plantean espacios de tensión entre la legalidad y la legitimidad —entre ley y justicia— en la medida en que exista cierta escisión entre ambas (Colombo, 1998; Alvarado, 1999; Ugartemendia, 1999; Olmo, 2001).

4.2.2. La defensa de principios metajurídicos (morales) ante injusticias manifiestas

El cuestionamiento de estas teorías «clásicas» de la desobediencia puede abordarse, asimismo, en referencia a su dimensión metajurídica. Como destacan diferentes estudiosos: «la ley no puede justificar la aplicación de la ley» (Estévez Araujo, 1994; Singer, 1985; Ugartemendia, 1999; Olmo, 2001). La norma tiene que salir de sí misma para encontrar las razones por las que debe regir. Igualmente, el derecho no puede

encontrar solamente en sí mismo la justificación para cambiar, no puede generar desde su interior las condiciones para su propia modificación (Estévez Araujo, 1994).

Toda interpretación del orden legal ha de ir más allá del simple análisis del texto y estar dispuesto a argumentar a favor de preservar los principios fundamentales, los derechos democráticos y sociales y las libertades civiles y políticas, el mínimo democrático imprescindible que el Estado de Derecho ha de defender y desarrollar; incluyendo los derechos de «tercera generación» o postconvencionales (Dworkin, 1993; Jáuregui, 1994; Ugartemendia, 1999), como el derecho a la conservación del medioambiente y a la paz —positiva—, entendida como consecución de justicia social. Pero también las metapreferencias —opciones sobre lo público y lo común— de la ciudadanía (Aguado, 2016). Todo ellos tienen una base metajurídica que remite a principios morales, cuya validez es independiente de su positivación (Ruiz Miguel, 1988). Son el «metamarco» que puede circunscribir y delimitar de forma legítima la interacción política, económica y social (Held, 1997).

Sobre la base de esta argumentación, su fidelidad hacia el sistema democrático no lo es hacia la Constitución, ni a normas particulares, sino hacia los principios metajurídicos normativos —morales— del ordenamiento en los que éstas se basan (Habermas, 1998; Ugartemendia, 1999; Cohen y Arato, 2000; Olmo, 2001). Ante situaciones de injusticia —moral o procedimental—, nada impide que la desobediencia pueda actuar como un legítimo instrumento de participación ciudadana para influir en la formación de la voluntad política (Arendt, 1974; Estévez Araujo, 1994; Pérez, 1994, 1999; Velasco, 1996; Olmo, 2001; Etxeberria, 2002).

Ante estos casos de injusticia manifiesta, la desobediencia es como una «válvula de seguridad» del sistema político que evita que el Estado y las instituciones se desvíen de su objetivo de garantizar la justicia y la cohesión social —respetando la libertad y los derechos del individuo— y permite el cumplimiento de las metas y objetivos que promueven las democracias liberales (Colombo, 1998; Habermas, 1998; Alvarado, 1999).

Actúa como un «último recurso» para la canalización de las diferentes protestas y demandas de la ciudadanía desatendidas por las elites, ante la imposibilidad de influir a través de los órganos o canales convencionales frente al deficitario y muchas veces injusto u opresivo funcionamiento de los dispositivos legales e institucionales de toma de decisiones o de reacción ante actuaciones ilegítimas (Carter, 1989; Pérez, 1994; Ugartemendia, 1999; McAdam, McCarthy y Zald, 1999; Olmo, 2001). No obstante, esta «última ocasión» para la participación hay que entenderla en una acepción material —no estrictamente formal— de la expresión, según la cual los recursos pueden considerarse como agotados por baldíos o inútiles a raíz de la constatación de sus limitaciones y deficiencias, pese a poder ser todavía formalmente accionables (Offe, 1988).

En este sentido, la insatisfacción con la democracia puede persistir debido a las injusticias —la inacción ante la crisis climática, energética, social— y los canales a través de los cuales se produce la interacción política no son lo suficientemente ricos y flexibles, son excluyentes o son considerados vanos o estériles frente a cuestiones tan esenciales como la paz, la desmilitarización de la sociedad o la catástrofe ecológica y climática. Por ello, la ciudadanía —los/as científicos/as— pueden reparar algunas de estas disfuncionalidades o, al menos, complementarlas con otras fórmulas, ampliando los canales de participación (Jáuregui, 1994), por ejemplo, frente a las restrictivas normas medioambientales o actuaciones ante a la crisis climática o a la falta de un debate democrático sobre la materia.

Es más, si los gestores del Estado y los mecanismos institucionales ya no pueden intervenir eficazmente para absorber o afrontar los diferentes problemas o, incluso, son considerados cómplices de las consecuencias a las que se enfrentan, es inconsecuente confiar la solución solamente a estos organismos (Offe, 1988). Parafraseando a Martin Luther King (1973): «la democracia necesita ayuda», mediante organizaciones, estrategias y tácticas que contribuyan a que este régimen político recupere su sentido original, social, también desde fuera de las instituciones, desde una perspectiva democrática radical (Velasco, 1996; Pérez, 1994; Olmo, 2001).

4.2.3. Defensa de los derechos humanos de minorías futuras y de terceros

En el caso de las personas —mayorías o minorías— futuras, incluso sosteniendo una perspectiva puramente procedimental de la democracia, la desobediencia civil está legitimada cuando las mayorías de hoy toman decisiones lesivas e irreversibles para las generaciones venideras (Alvarado, 1999). Una ulterior mayoría de signo diferente —que en el momento de tomarse la decisión pudiera ser todavía una minoría o simplemente no haber nacido— no puede ver limitada su libertad de elección a causa de los efectos no reversibles de dichas decisiones (Gordillo, 1993). En este sentido, el sistema democrático no debe establecer disposiciones que eliminen el carácter provisional que han de tener las determinaciones e impidan a las generaciones futuras pronunciarse sobre dichas materias (Pérez, 1994).

Éste es otro de los motivos por los que la defensa del medio ambiente, la promoción de nuevas reglas económicas internacionales, la oposición al armamento nuclear o el pacifismo son valores cuyo mantenimiento impone limitaciones al poder legitimador de las mayorías y, asimismo, son un terreno tan propicio para el ejercicio de la desobediencia. Por su carácter de destrucción total, el sufrimiento infligido a las partes o a las generaciones venideras tiende a sobrepasar con creces cualquier ganancia inmediata (Thompson, 1983; Ruiz Miguel, 1988; Gordillo, 1993; Randle, 1998; Alvarado, 1999).

En el caso de la protección de los derechos de las minorías no en el tiempo sino en el espacio, la obligatoriedad de la obediencia no es absoluta ya que, por razones morales, habría que oponerse, por ejemplo, a la decisión tomada por la mayoría de la población de un Estado de invadir otro vecino (Singer, 1985; Gordillo, 1993). En este sentido, si un Estado emprende acciones bélicas agresivas contra ciudadanos extranjeros, por muy democrático que sea el procedimiento de decisión, con estas actuaciones está violando hacia el exterior un principio básico de la democracia, según el cual los individuos afectados por las medidas que adopte un Gobierno deben participar en el proceso de toma de decisiones (Ruiz Miguel, 1988).

Éste es un argumento que fue esgrimido por N. Chomsky (1975) en relación a la legitimidad de la desobediencia contra la guerra de Vietnam. Asimismo, es de aplicación a las reivindicaciones ecologistas, a la lucha contra la crisis climática, contra la guerra y sus preparativos o a la oposición al armamento nuclear, cuya utilización puede representar un exterminio masivo de los ciudadanos de un territorio (Ruiz Miguel, 1988; Randle, 1998). También tiene, entre otras líneas de fundamentación, la defensa del Derecho Internacional (Carter, 1989). Sobre todo, considerando que la democracia es un régimen de gobierno que ha de entenderse, asimismo, desde la globalidad transnacional (Held, 1997).

4.2.4. Dispositivo desenmascarador para hacer visible el conflicto y generar debate social

En tanto técnica de acción no violenta, la desobediencia se utiliza para crear y manejar situaciones conflictivas, pero respetando los derechos fundamentales, especialmente, la ausencia de fuerza física (Velasco, 1996; Olmo, 2001; Etxeberria, 2002). Es una herramienta de los movimientos para «hacer visible el conflicto» utilizando la potencia de los símbolos y de las metáforas para condicionar el escenario de confrontación y posibilitar el enfrentamiento con el poder establecido para que pueda trascender y hacerse público, para que pueda ser visto por la sociedad (Iglesias, 2002) y provocar un debate sobre su temática (Chomsky, 1975; Fromm, 1987; Ibarra, 1992; Iglesias, 2002), puesto que el sector social dominante no escucha una argumentación a menos que se le fuerce a prestar atención (Habermas, 1998). «Movilizan el consenso» (McAdam, McCarthy y Zald, 1999), desarrollando un proceso de ampliación de la legitimidad de los nuevos significados y prácticas, siempre y cuando éstos sean asumidos por la sociedad (Sampedro, 1996; Castells, 1998; Martínez, 2002). Por ello, la verdadera razón por la que los/as desobedientes civiles merecen respeto es que la única arma con la que cuentan es su capacidad de convicción (Estévez Araujo, 1994).

En un sentido amplio, este «desenmascaramiento» de lo que el poder no dice por sí mismo y el desafío simbólico a los discursos dominantes es un logro significativo —y democratizador. El hecho de que la gente pueda observar nuevos problemas o interpretar los viejos de una manera

distinta —p. ej. el calentamiento global o el Ejército—, tiene un notable impacto político y conceptual (Melucci, 1989; Eyerman y Jamison, 1991; Ajangiz, 2003), ya que posibilita que estos temas entren en las agendas públicas y, por lo tanto, el desarrollo —potencial— de la deliberación ciudadana.

5. CONCLUSIONES

Ante la enorme diversidad —incluso incompatibilidad— conceptual a la hora de definir el fenómeno de la desobediencia civil (Ugartemendia, 1999; Olmo, 2001), sobre la base de las argumentaciones expuestas, consideramos que la actitud de los autores que definen este fenómeno mediante los discursos y las prácticas de las personas desobedientes es la más adecuada para comprender las características específicas del mismo (Estévez Araujo, 1994; Pérez, 1999; Martínez, 2002; Iglesias, 2002). La desobediencia civil se ha de definir de forma dinámica, tanto en la práctica —experiencias y experimentaciones de los movimientos— como en la teoría (Pérez, 1999; Olmo, 2001; Iglesias, 2002; Expósito, 2003). En este sentido, los movimientos sociales, al menos en primera instancia, han de ser comprendidos «en sus propios términos: a saber, son lo que dicen ser» (Castells, 1998, p. 92). Sus actuaciones y sus discursos «son su autodefinición. Este planteamiento nos evita la complicada tarea de interpretar la “verdadera” conciencia de los movimientos, como si sólo pudieran existir revelando las contradicciones estructurales “reales”.» (p. 92-93). El estudioso del fenómeno J. A. Pérez (1999, p. 342) afirma que: «No hay más desobediencia civil que la que los desobedientes, anónimos o célebres, han protagonizado con su (en ocasiones heroico) sacrificio». En último término, «será lo que los desobedientes quieran que sea» (p. 123). Pero, lo importante es que esta perspectiva ha permitido desarrollar nuevos conceptos e hipótesis adaptados a lo observado empíricamente, como nuestra definición abierta, indicada al inicio del texto, según el cual puede considerarse como desobediencia civil, en sentido amplio, la actuación que cumpla sólo los rasgos constitutivos de la misma. A partir de aquí cuantos más rasgos cumpla el acto concreto analizado, más se aproximará a la definición estricta.

Precisamente por su carácter más allá de la norma, al margen de los encasillamientos formales a que se la pueda someter, las propias dinámicas de desobediencia evolucionan por sí mismas y sobrepasan cualquier pretensión de ordenación academicista inmediata (Pérez, 1999; Olmo, 2001; Expósito, 2003). Por ello, toda delimitación que pretenda acotarla y agotarla con unas cuantas distinciones que ha de cumplir en su totalidad la desobediencia, no resiste el ritmo de los procesos de los movimientos, por lo que está condenada a ser inservible al cabo de cierto tiempo (Iglesias, 2002).

Pero, además, lo antedicho conduce a la conclusión de que la desobediencia civil protagonizada por los movimientos —no la descrita por los teóricos liberales u ortodoxos—, no es meramente el soporte o la mediación instrumental de algún tipo de reivindicación. No cumple una función subordinada a los «contenidos» de las prácticas políticas «centrales», no sólo «complementa» la democracia representativa. Los movimientos no son sólo una forma de participación más (Agirre *et al.*, 1998; Martínez, 2002). En la tarea de imaginar y crear nuevos discursos y herramientas desobedientes proporcionan espacios para experimentar y elaborar nuevos códigos de comportamiento y significación, pensar nuevas ideas y saberes, desarrollar nuevas formas de relación interpersonal, afectos y estructuras de sentido, activar nuevos actores y construir nuevos proyectos de carácter alternativo, creando nuevos tipos de identidades sociales (Melucci, 1989; Eyerman y Jamison, 1991) y produciendo una subjetividad política alternativa (Expósito, 2003), desarrollando lo que Virno (2003) denomina la «acción-en-concierto». Con otras palabras, reinventan una nueva forma de «hacer» política, una nueva cultura política (Offe, 1988; Jáuregui, 1994; Riechmann y Fernández Buey, 1995). En este sentido, al multiplicar los espacios en los que las relaciones de poder estarán abiertas a la contestación democrática (Mouffe, 1999) y optimizar los ideales democráticos (Jáuregui, 1994), ponen de manifiesto que el cambio es posible, no en un futuro lejano sino en el presente (Eyerman y Jamison, 1991; Cohen y Arato, 2000; Olmo, 2001; Iglesias, 2002; Martínez, 2002).

8. REFERENCIAS

- Agirre, X., Ajangiz, R., Ibarra, P. y Sainz, R. (1998). La insumisión. Un singular ciclo de histórico de desobediencia civil. Tecnos.
- Aguado, J. A. (2003). Objeción de conciencia. En A. Ariño (Ed.), *Diccionario de la Solidaridad (I)* (pp. 363-370). Tirant lo Blanch.
- Aguado, J. A. (2011). La desobediencia civil y la democracia. El caso de la insumisión del movimiento antimilitarista. *Publicacions de la Universitat de València*.
- Aguado, J. A. (2013). Los repertorios de herramientas de los movimientos sociales como jiu-jitsu político: el caso del 15-M y otras movilizaciones. XI Congreso Español de Sociología, Federación Española de Sociología, Madrid.
- Aguado, J. A. (2016). Dos décadas de políticas activas de empleo y de Desarrollo Local: evolución y relación con el mercado de trabajo y las opiniones ciudadanas. XII Congreso Español de Sociología, Federación Española de Sociología, Gijón.
- Aguado, J. A. (2019). El pacifismo-antimilitarismo en España desde el siglo XIX hasta la Guerra Civil: los «efectos desplazamiento». *Revista de Paz y Conflictos*, 12(1), 85-108.
- Ajangiz, R. (2003). Servicio militar obligatorio en el siglo XXI. Cambio y conflicto. CIS-Siglo XXI.
- Alvarado, E. (1999). Voz «Desobediencia Civil». En E. Reyes (Dir.), *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Arendt, H. (1974). *Crisis de la República*. Taurus.
- Ayuntamiento de Cardona (2000, 30 de septiembre). Punto 18.- Proposición del grupo municipal de IU/CA relativa a la denegación de indulto por el Consejo de Ministros a D. José M^a Trillo Figueroa acusado de deserción por un Consejo de Guerra en Badajoz. Acta de la Sesión Ordinaria del Pleno.
- BEA (1998, mayo). Marcha antimilitarista a la prisión militar de Alcalá de Henares. *Boletín Electrónico Antimilitarista*, 6.
- BHT (2009). 500 ejemplos de no violencia. Otra forma de contar la Historia. Bidea Helburu Taldea, Ed. Fundación Manu Robles-Arangiz Institutua.
- BOC (2003, julio). *Boletín de la Objeción Científica*, 5.
- Carter, A. (1989). Voz «Desobediencia civil». En D. Miller (Dir.), *Enciclopedia del pensamiento político*. Alianza.

- Castells, M. (1998). La era de la información (Vol. 2) El poder de la identidad. Alianza.
- Chomsky, N. (1975, or. 1971). Por razones de Estado. Ariel.
- Cohen, J. L. y Arato, A. (2000). Sociedad Civil y Teoría Política. Fondo de Cultura Económica.
- Colombo, F. (1968). Alternativa a la violencia. Lumen.
- Colombo, A. H. (1998). Desobediencia civil y democracia directa. Trama Ed. - Prometeo libros.
- Ctxt.es (2022, 32 de mayo). El tiempo de la desobediencia civil ha llegado. Ctxt.es. tinyurl.com/2p8kf3dr
- Dw.com (2022, 17 de octubre). German climate activists disrupt Scholz speech, Alemania. Dw.com. tinyurl.com/366dzv8x
- Dworkin, R. (1993). Los derechos en serio. Planeta Agostini.
- El Correo (1999, 19 de diciembre). Amplio respaldo a los jóvenes juzgados en consejo de guerra. El Correo, Bilbao.
- El Diario.es (2018, 26 de noviembre). Extinción/Rebelión ¿La hora de la desobediencia civil ante el colapso ecológico? Opinión y blogs, Última llamada. El Diario.es. tinyurl.com/cr3a5ynh
- El Diario Vasco (1999, 22 de diciembre). Condenan a cinco meses de prisión a los cinco antimilitaristas guipuzcoanos. El Diario Vasco.
- El Mundo (2000, 18 de octubre). El Gobierno destina un tercio del presupuesto de Ciencia a Defensa. El Mundo, Sociedad.
- El Mundo (2003, 10 de marzo). Profesores e investigadores de la UDC se declaran objetores científicos. El Mundo, Universidad.
- El País (2002, 15 de octubre). Mil investigadores se declaran objetores científicos a los proyectos militares. El País, Sociedad.
- El País (2004, 11 de noviembre). Campaña «Por la paz: ¡no la investigación militar!». El País.
- Escobar Roca, G. (1993). La objeción de conciencia en la Constitución española. Centro de Estudios Constitucionales.
- Estévez Araujo, J. A. (1994). La Constitución como proceso y la desobediencia civil. Trotta.
- Etxeberria, X. (2002). La desobediencia como virtud cívica. Debates Jurídicos, 71. Universidad de Deusto.

- Expósito, M. (2003). De la desobediencia civil a la desobediencia social: la hipótesis imaginativa. *Revista Brumaria. Prácticas artísticas, estéticas y políticas*, 2.
- Eyerman, R. & Jamison, A. (1991). *Social Movements. A Cognitive Approach*. Polity Press.
- Fernández Buey, F. (2002, 8 y 11 de noviembre). Desobediencia civil (I y 2). *La Insignia. Diario de información alternativa - Diario independiente iberoamericano*, España.
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia civil y otros ensayos*. Paidós.
- Gordillo, J. L. (1993). *La objeción de conciencia. Ejército, individuo y responsabilidad moral*. Paidós.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y Validez. Sobre el derecho y el Estado democrático en términos de teoría del discurso*. Trotta.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Paidós.
- Ibarra, P. (Ed.) (1992). *Objeción e insumisión. Claves ideológicas y sociales*. Fundamentos.
- Iglesias, P. (2002). Desobediencia civil y movimiento antiglobalización. Una herramienta de intervención política. *Revista telemática de Filosofía del Derecho*, 5.
- Infomoc (1999, 22 de octubre). Los civiles en Consejo de guerra. Lista de correo de temática antimilitarista, mens. 1598.
- IRG (2010). *Manual para campañas no violentas*. Internacional de Resistentes a la Guerra.
- Jáuregui, G. (1994). *La democracia en la encrucijada*. Anagrama.
- King, M. L. (1973). *¿Por qué no debemos esperar? Aymá*.
- Levante-EMV (2000, 16 de junio). El fiscal pide 5 años de inhabilitación absoluta para un insumiso de Valencia. *Levante-EMV*, Comunidad.
- Martínez, M. (2002). *Okupaciones de viviendas y de centros sociales, Autogestión, contracultura y conflictos urbanos*. Virus.
- McAdam, D., McCarthy, J. D. y Zald, M. N. (Comp.) (1999). *Movimientos sociales: perspectivas comparadas*. Istmo.
- Melucci, A. (1989). *Nomads of the Present. Social Movements and Individual Needs in Contemporary Society*. Temple University Press.
- Mouffe, Ch. (1999). *El Retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Paidós.

- Offe, C. (1988). Partidos políticos y nuevos movimientos sociales. Sistema.
- Olmo, C. S. (2001). Migración, solidaridad, desobediencia. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, (VI)334.
- Pastor, J. (1990). Guerra, paz y sistema de Estados. Libertarias.
- Pérez, J. A. (1994). Manual práctico para la desobediencia civil. Pamiela.
- Pérez, J. A. (1999). Rebelión en la sociedad civil. Manual para ciudadanos cabreados. Flor del Viento.
- Prat, E. (2009). El movimiento por la paz y el antimilitarismo en España: 2003-2008. Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Generalitat de Cataluña.
- Pressenza.com (2022, 18 de octubre). 50 miembros de Rebelión Científica protestan frente al Ministerio alemán de Transporte exigiendo una inmediata descarbonización del sector. Pressenza.com, Alemania. tinyurl.com/4d94wxtb
- Randle, M. (1998). Resistencia civil. La ciudadanía ante las arbitrariedades de los gobiernos. Paidós.
- Rawls, J. (1978; or. 1971). Teoría de la Justicia. Fondo de Cultura Económica.
- Raz, J. (1982). La Autoridad del Derecho. Ensayos sobre Derecho y Moral. UNAM.
- Riechmann, J. y Fernández Buey, F. (1995). Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales. Paidós.
- Ruiz Miguel, A. (1988). La justicia de la guerra y la paz. Centro de Estudios Constitucionales.
- Sampedro, V. F. (1996). Nuevos movimientos sociales, agendas políticas e informativas: el caso de la objeción de conciencia. Instituto Juan Mach.
- Singer, P. (1985; or. 1973). Democracia y desobediencia. Ariel.
- Thompson, E. P. (1983). Opción Cero. Crítica.
- Tilly, Ch., Tilly, L. y Tilly, R. (1997; or. 1975). El siglo rebelde, 1830-1930. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Ugartemendia, J. I. (1999). La desobediencia civil en el Estado constitucional democrático. IVAP-Marcial Pons.
- Velasco, J. C. (1996). Tomarse en serio la desobediencia civil. Un criterio de legitimidad democrática. Revista Internacional de Filosofía Política, 7, 159-184.

- Viñuales, M. (1935, 22 de noviembre). La ciencia al servicio de la barbarie. Los horrores de la guerra aeroquímica. Revista Blanca (El Mundo al Día, vol. 9), Barcelona.
- Virno, P. (2003). Virtuosismo y revolución. La acción política en la era del desencanto. Traficantes de sueños.
- Weber, M. (1978). Ensayos sobre metodología sociológica. Amorroutu.
- Zabala Montoya, M. (2005). Rastreado en los orígenes. En Ikasi eta irauli: Euskal ikasle mugimenduaren historia. Txalaparta.

EL PAPEL DEL RAZONAMIENTO AMPLIATIVO EN LOS PROCESOS INFORMACIONALES

RAFAEL GRASA MERINO

Consejería de Educación de Castilla y León

MARÍA MUÑOZ RICO

Universidad de Salamanca

MARÍA CORDÓN MUÑOZ

Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En el texto se analiza las implicaciones llevadas a cabo por un tipo de razonamiento denominado ampliativo, a través del cual operamos por procesos abductivos selectivos encaminados a la formulación heurística de hipótesis para dar respuesta a la resolución de problemas. Tanto en la lógica tradicional (lógicas monótonas), como en la filosofía de la ciencia del siglo XX no se ha dado una respuesta totalmente satisfactoria al problema de la construcción de la novedad, de la innovación y del descubrimiento. Con esto, intentaré afrontar la pregunta de si detrás de los procesos creativos, existe una justificación racional-selectiva, o más bien es un hecho accidental-aprehensible. La heurística entendida tal y como la plantean las ciencias computacionales no puede dar tampoco una respuesta de este tipo, ya que catalogar como no-científicos hechos que surgieron de problemas no estructurados, o que permanecen oscuros para el punto de vista del observador o sociólogo de la ciencia, es mantener al margen del análisis gran parte de los cuestionamientos, no permitiendo que los actantes hablen por sí mismos.

2. OBJETIVOS

Por razonamiento ampliativo se entiende todo tipo de conocimiento que aporta contenido nuevo. Tal y como comenta Lorenzo Magnani, los seres humanos forman nichos cognitivos, para lo cual es necesario este tipo de conocimiento generativo (Aliseda, 2014). Por todo ello es de gran importancia el tipo de razonamiento que nos permite generar nuevas hipótesis para la resolución de problemas, es decir, la abducción. Según Aliseda, para hacer este tipo de razonamiento inteligible no nos queda más remedio que acudir a los nuevos sistemas lógicos que nos pueden proporcionar una definición más amplia de los procesos de razonamiento. Es importante remitirnos a la definición de heurística de Jaakko Hintikka, a la apelación a los procesos de resolución de problemas de George Pólya, partiendo del concepto de abducción de Peirce. De esta forma, según Magnani contribuiremos a una mayor naturalización de la lógica (Aliseda, 2014).

3. METODOLOGÍA

Para realizar este artículo se ha acudido al estudio de diferentes fuentes. Partiendo del artículo de Atocha Aliseda en el cual desarrolla un profundo análisis de la lógica como herramienta de la razón se ha analizado las diferencias que se han establecido entre la lógica deductiva tradicional y el nuevo tipo de análisis de lógicas enfocadas en el estudio de razonamientos heurísticos. Además de esto se analiza las diferencias más importantes entre lógicas monótonas y lógicas no-monótonas. Como consecuencia de ello se ha analizado la diferencia que plantea el tipo de razonamiento que se hace en lo que se ha denominado lógica del descubrimiento con respecto a lo que se entiende por lógica de la justificación. Para ello se ha tenido en cuenta tanto las descripciones hechas por Popper (búsqueda ciega), como las aportaciones hechas por H. Simon (búsqueda selectiva).

En este sentido, se pone de relieve las aportaciones de I. Lakatos y su concepto de racionalidad que abre la perspectiva a una racionalidad más amplia. Contando con esta información extraída de diferentes fuentes se contrasta con la perspectiva que es consecuencia directa de la

importancia que es dada a la diferencia por la filosofía posmoderna. Para ello acudimos a los textos de Lyotard, y a las implicaciones que el empirismo trascendental de Deleuze tiene en diferentes autores, entre ellos biólogos como Humberto Maturana y Francisco Varela.

Para finalizar, se analizan las soluciones que se dan desde la teoría del Actor-Red y muy en concreto desde la perspectiva que Bruno Latour analiza en sus obras. El análisis se completa con aportaciones que de la reflexión de la filosofía de la computación hace Juan M. Durán.

4. DISCUSIÓN

Pues bien, la lógica calificada inicialmente por Aristóteles como *Organon* o instrumento de la razón, se puede denominar como de naturaleza múltiple. Por ello es más apropiado hablar de sistemas lógicos, sistemas de razonamiento o sistemas de procesos cognitivos. En este sentido las dimensiones son las de razón creativa, razón cognitiva y razón inferencial. El razonamiento ampliativo tiene un rol esencial en la formulación y génesis de hipótesis nuevas y en la construcción de novedosas teorías científicas, es decir, su ámbito de actuación es la razón creativa.

La razón cognitiva surge de una estrecha relación entre epistemología y lógica, ocupándose de los procesos de adquisición y revisión del conocimiento. La razón inferencial tiene que ver como su propio nombre indica, con los procesos de inferencia del ser humano, es decir, con cómo se llega a través de una serie de pasos a defender uno u otro posicionamiento⁷⁹. La que trataremos en este texto es la razón creativa, aquella que tiene que ver con el hecho de invención, es decir, la que tiene lugar cuando se concibe una nueva idea.

Peirce, para defender el papel del razonamiento ampliado inicia un camino hacia la justificación de un método, es decir, un camino hacia una lógica del descubrimiento, diferenciándola de la lógica de la justificación. Pero esta distinción entre dos lógicas no es clara, sino que es más

⁷⁹ No se ha utilizado la definición tradicional de inferencia, es decir, deducir una conclusión a partir de unas premisas, porque la lógica de tipo abductivo critica el carácter monótono del procedimiento tanto de las lógicas tradicionales como su carácter discrecional.

bien difusa. Fue en el siglo XIX cuando se defendió una postura falibilista de la legitimación del conocimiento, frente al posicionamiento infalibilista anterior, es decir, sustituir una lógica del descubrimiento por una lógica de la justificación. Pero esta situación se argumentó sobre bases epistemológicas y según Aliseda lo relevante de la lógica del descubrimiento debe sustentarse sobre procesos heurísticos (Aliseda, 2014, p. 15).

La búsqueda de un razonamiento necesario representado en la Característica Universalis de G. Leibniz, fue sustituido por una búsqueda de logros coherentes. De hecho, lo que caracteriza la entrada en el siglo XX es la deriva en el análisis del concepto de significado desde cierta perspectiva formal a otra más epistemológica. De esta manera, se establece que la distinción entre lo que se entiende que es significativo es: que represente alguna estructura de un hecho, que se considere que es representación de un hecho en el mundo debido a la contrastación del enunciado con la realidad, y que se establezcan qué condiciones de verdad deben cumplirse y que el método de verificación sea conocido y contrastable. En resumidas cuentas, que algo se considere con significado dependería de dos cosas, los elementos que son susceptibles de contrastación con la realidad y las reglas empleadas para su combinación, es decir su adecuada construcción lógica. Es decir, algo es significativo en la medida en que designa un concepto y, por lo tanto, su verdad está relacionada con la función de verdad de los enunciados en los que ha sido descompuesto. Pero la objeción que estableció Putnam es que la verdad de los enunciados protocolares no depende de su constatación con la realidad, sino que es fruto de la comunicación y el intercambio de información que tiene lugar en una determinada comunidad científica. El error en el que cae la anterior definición de significado es que no tiene en cuenta los casos limítrofes.

Una vez descartada la consecución de un razonamiento universal, sucede que la labor de discusión sobre métodos que examinaran exhaustivamente el camino que conduzca a la adquisición de nuevo conocimiento se tornó fundamental. Es en este sentido en el que la aportación de Karl Popper sobre el funcionamiento del razonamiento científico se torna fundamental. Es esta reflexión acerca de las características de estos

razonamientos donde Popper deja fuera del análisis la lógica del descubrimiento, que relegaría al ámbito psicológico. Sin embargo, H. Simon dejó claro a través de sus estudios del razonamiento computacional que la investigación científica debe y de hecho va encaminada a la resolución de problemas.

Por otro lado, según Popper la razón inferencial está más relacionada con la constatación de nueva información. En otras palabras, el avance científico, la sustitución de unas teorías por otras, de unos paradigmas por otros, se lleva a cabo realizando un análisis crítico de las ideas, a través de mecanismos de confrontación y refutación, ya que siempre que sea posible comparar los grados de falsabilidad de dos enunciados existe la posibilidad de poder decir que el menos falsable es del mismo modo, el más probable en virtud de su propia forma lógica. Es lo que Popper llama probabilidad (Popper, 1985, p. 113). Es evidente que bajo la defensa de esta postura no se puede dar una respuesta coherente a la que podríamos denominar epistemología de la creatividad, pero sí que a través de ella se pone de manifiesto que existe un estrato que se mantiene ajeno a la explicación de la lógica de la justificación. Este es el estrato de la formulación y la resolución de problemas que no es el estrato de la evaluación y la selección.

En este sentido, Simon se agencia la tarea exhaustiva de encontrar el proceso que subyace a los mecanismos de descubrimiento. Es en este punto en el que cobra fuerza la reflexión acerca de la heurística como parte esencial de la lógica del descubrimiento científico que no puede reducirse a un mero mecanismo racional de búsqueda de soluciones. La lógica del descubrimiento científico no es ni totalmente racional, ni totalmente ciega. Según la perspectiva a la que apunta Simon, la lógica del descubrimiento científico es selectiva, es una estrategia bien definida (Aliseda, 2014, p. 24). En este sentido, tanto la postura de Simon como la de Popper, en relación con la formación del conocimiento es tanto falibilista como dinámica, pero mientras que Popper atribuye esa continua superación temporal a una “búsqueda ciega”, Simon lo atribuye a una “búsqueda selectiva”. De este modo Simon atribuye los procesos de selección de voto en nuestras democracias a búsquedas selectivas (Simon, 1982, p. 100). Simon a razón de todo ello argumenta a favor de

una explicación plausible de los procesos creativos en la investigación científica que operarían sobre la máxima de esta búsqueda selectiva.

Pues bien, en esta búsqueda selectiva tiene un papel incuestionable la heurística. La heurística es un tipo de racionalidad que no se puede definir basándonos únicamente en su practicidad o en su carácter teórico, sino que es teórica en la medida que es práctica y viceversa. La racionalidad denominada como heurística es razón e intuición a la vez, es digamos en términos holísticos, ciencia y arte. Tal y como dice el discípulo díscolo de Popper, Lakatos, se asume una perspectiva más amplia de la racionalidad. Esto es así porque en la explicación se tiende a no encasillarse en un principio encorsetado de certeza. En este sentido, Lakatos argumenta refiriéndose a los que denomina como “positive heuristic”:

“De este modo, la metodología de los programas de investigación científica da cuenta de la relativa autonomía de la ciencia teórica: Un hecho histórico cuya racionalidad no puede ser explicada por los primeros falsacionistas” (1978, p.52).

Es en este sentido en el que el análisis no sería tanto una producción de consecuencias como una búsqueda de premisas, en tanto y cuanto, unida a la estrategia de síntesis como producción de acciones, surge la combinación y posibilidad de nuevo conocimiento. Estas estrategias heurísticas tienen su correlato en la construcción artificial de la lógica, y en concreto de la deducción natural como ponen de manifiesto la matemática de Pólya de los patrones de inferencia plausibles. En este sentido, Pólya llega a la conclusión de que el razonamiento heurístico cumple con los requisitos que se le exige al razonamiento deductivo, y estos son que sea impersonal, universal y autosuficiente. La única salvedad llegado este momento es que el razonamiento heurístico es formal y materialmente provisional.

Este carácter provisional no debe entenderse como un indicador de baja operatividad, todo lo contrario, el desarrollo de procedimientos racionales heurísticos pasa por un momento de relativa vigencia en el diseño de sistemas computacionales a través de la implementación de la productividad de las denominadas como lógicas no-monótonas. En consecuencia, tal y como defiende la propia Aliseda, la heurística tiene un papel específico en la explicación o justificación de la vertiente creativa

presente en la lógica del descubrimiento a través de lo que se conoce como razonamiento ampliativo y que da cuenta y viva voz del dinamismo presente e inherente al conocimiento de las ciencias. La heurística en su doble cara de la moneda es por un lado un proceso de resolución de problemas que no es para nada ciego, pero que tampoco podríamos etiquetar como racional. La heurística no se sitúa en el plano de la certeza, pero tampoco hace frente a la realidad desde una perspectiva azarosa. La heurística es un proceso que como tal sigue un conjunto de reglas y estrategias encaminadas a la consecución de un fin, teniendo más presente que nunca que dichas reglas y estrategias son falibles. En este sentido, es evidente que el razonamiento heurístico exige un trato multidisciplinar. Aportaciones como las de la psicología, el arte, las matemáticas, la lógica y un largo etcétera pueden acompañar en sus procesos al estudio al tratamiento y cuestionamiento del propio razonamiento.

La posición de Peirce en lo que tiene que ver con el razonamiento ampliativo y las consecuencias de la apertura del pensamiento kantiano con respecto a los juicios sintéticos tuvo unas consecuencias muy positivas, incluyendo procesos que escapaban a la reflexión siguiendo las posiciones anteriores. Sin embargo, la argumentación llevada a cabo por Simon y que tiene en cuenta Aliseda restringe, a través del objetivo de su catalogación, las características y efectos del denominado razonamiento ampliativo. La descripción de los métodos denominados como heurísticos por Simon continúan acercando al concepto de certeza una epistemología que tiene el cometido de verdad, aunque en este caso será de manera provisional. La cuestión sería cómo este tipo de racionalidad tan abierta aspira a la certeza sin ver perjudicada su impronta creadora. La respuesta que se da desde el posicionamiento de Simon es clara, a partir de fenómenos bien estructurados, llegando a conclusiones de manera no azarosa, es decir selectiva. Además, este procedimiento será en un doble sentido, enmarcado dentro de lo que se ha catalogado como lógicas no-monótonas.

Sin embargo, teniendo en cuenta las repercusiones del pensamiento posmoderno y el análisis que desde Heidegger se hace de la diferencia, *le differend* en palabras del propio Lyotard cuando habla de las consecuencias y repercusiones que puede tener el libre acceso a los sistemas

informacionales (Lyotard, 1984, p. 118), lo conceptualizado como diferencia tiene justificación y quizás por encima de otros procesos, en los procesos calificados como heurísticos. No obstante, reducir dichos procesos a elementos que eliminan totalmente la búsqueda ciega no parece la opción más viable para dar cuenta de los cambios de paradigmas que se producen en el continuo fluir científico. Dichas transformaciones solo son explicables si se acepta cierto componente de azar o ausencia de estructuración. Esto no supone dar una explicación más simple de los acontecimientos, sino ser más relativistas y exhaustivo en el análisis, es decir adoptar una postura más científica. Por otro lado, el progreso de las investigaciones en ciencia son el resultado de un conjunto de interacciones que tienen lugar en el trabajo de campo dentro de los laboratorios. Estos resultados son fruto de emergencias y sinergias que no responden a la totalidad completa de la interacción, sino que dichos resultados son más que la suma de las partes. Los trabajos de campo se comportan como organismos dinámicos que generan endógenamente sus propios resultados estables, produciendo sistemas de embonajes que no es raro que puedan situarse alejados del núcleo del proceso. No es evidente que una lógica ampliativa de cuenta partiendo únicamente desde sus elementos, de todo el proceso creativo que está detrás del trabajo en equipo en los laboratorios.

Hay una parte que escapa al encasillamiento de las lógicas no-monótonas, y este aspecto solo es asumible desde la aceptación de la perplejidad que supone la experiencia de ensimismamiento ante lo sublime. En el proceso creativo de los trabajos de campo no se da una sucesión de momentos bien catalogados y clasificados, ni siquiera se es capaz de aislar estos elementos, aunque sea de manera provisional. La coexistencia de planos que son reunidos en el proceso de génesis de nuevas hipótesis no es abarcable por el mero uso de la razón, de ser así nuestro análisis obviaría precisamente lo que provoca la diferencia, es decir, las líneas de fuga. Asumir esta perspectiva emergente no es lo mismo que aceptar la intraducibilidad de los procesos.

Es en este sentido en el que la TAR o teoría del actor-red se presenta como una alternativa. Dicha teoría es capaz de dar una explicación más completa del proceso creativo. El instrumento cognitivo actúa conforme

a la descripción hecha desde la perspectiva rizomática que es consecuencia del pensamiento de Deleuze (Deleuze, 2016, p. 48). Desde esta perspectiva, los flujos originados por el trabajo de campo pueden abordarse como sinergias en el que cada punto conectaría con cualquier otro, pero del mismo modo que su conexión es múltiple es también incesante, es decir no se contemplaría un punto de observación estático ni siquiera de manera provisional. Debido a lo que se conoce como ruptura asignificante las líneas de fuga no responden a ningún modelo estructural.

Lo que persigue la TAR no es la jerarquización de un explanandum sobre otro, sino el incremento de las explicaciones para evitar el lugar privilegiado del observador, de este modo conseguiremos que los que operan, los actantes hablen por sí mismos. Esta es la manera que tienen de analizar la situación sociólogos de la ciencia como Bruno Latour o Isabelle Stengers. Estos sociólogos de la ciencia abordan el trabajo de campo científico teniendo presente tanto la continuidad como la discontinuidad en los modos de acción. Para ello analizarían tanto las cuestiones referidas a la resolución de problemas estructurados en torno a la formulación de la hipótesis, como la génesis de problemas no-estructurados de carácter ciego y azaroso. Este posicionamiento que en tanto que espacial es estético, pone el acento en el uso extensivo de los análisis a través del cual salen a la luz el comportamiento de actantes que en su enfoque intensivo habían sido catalogados como meros intermediadores. A través de su reflexión extensiva pasaron a constituirse como mediadores. Este proceso de construcción, solapamiento y reafirmación es ajeno a cualquier tipo de explicación lógica, también en su versión ampliada. El motor de su funcionamiento es lo más parecido al funcionamiento de un organismo vivo y su producción de retroalimentación positiva. Tanto Humberto Maturana como Francisco Varela comentan que, si no queremos quedarnos con los elementos catalizados, debemos hacer extensivo el análisis a las dinámicas a la mayor parte de los procesos catalizados y sus producciones, y no únicamente a los privilegiados bajo mi perspectiva de observador (Maturana, 1998, p. 251). Bruno Latour aludiendo al principio de irreducción afirma que el sociólogo, en definitiva, el observador de las investigaciones científicas es el encargado de traducir los datos de lo que se entiende por *socius* o asociado, pero en

esta operación la inclusión de la causalidad desvirtúa irremediablemente el resultado. Ocurre lo mismo con la finalidad, y la combinación de análisis y síntesis (Latour, 2006, p. 155). En este sentido, en lo que se refiere al análisis sociológico, la manera de incorporar plenamente el carácter ampliativo en los procesos de justificación es a través de la puesta de manifiesto de los actantes que se comportan como mediadores. La selección y empleo de reglas en los procesos de justificación no es inoperante, pero un buen número de ellas permanecen ocultas al observador. En este sentido, se puede afirmar que la refutación de la selección ciega no solo no se ajusta a la realidad de los trabajos de campo, sino que es necesaria para no obviar actantes que pueden ser susceptible de ser relegados a un segundo plano. Tal y como afirma Latour, “la decisión de centrarse solo en lo social en vez de en los aspectos técnicos de la ciencia limita severamente el dominio de los fenómenos que se pueden seleccionar apropiadamente para ser estudiados”, (Latour, 2022, p. 36). Es decir, que aislados los factores externos que pueden interferir en el razonamiento científico no hay razón para hacer un estudio sociológico de la ciencia, pero esta es una visión demasiado limitada del surgimiento de los procesos de justificación puesto que un hecho sea calificado como científico depende en gran medida de dicha desaparición de los aspectos externos. En otras palabras, no existe una diferencia clara entre lo social y lo técnico en la construcción del hecho.

Por otro lado, lo propuesto por Simon en teoría informacional se puede asociar con determinados tipos de algoritmos como es el de búsqueda. En este sentido se podría hablar de cierta búsqueda selectiva multidireccional. En relación con todo ello, Juan M. Durán, menciona que el algoritmo de búsqueda o algoritmo genético es un tipo de algoritmo especialmente diseñado para localizar un elemento determinado dentro de una estructura. En este sentido, su discrecionalidad no es hacia adelante, sino que es selectivo en ambas direcciones. Digamos que este algoritmo se comporta de manera diferente, ya que su función no es la de jerarquizar, sino que, a través de su funcionamiento, puede devolver a la existencia un conjunto de datos que había sido relegado a un segundo plano por la totalidad del sistema. En este sentido, Simon diría que tiene cierta cualidad creadora. Del mismo modo operaría la lógica del

descubrimiento, que dé una explicación de lo nuevo no significa que pueda abarcar con dicha explicación toda la totalidad de los procesos. Juan M. Durán explica que lo que se entiende por normalidad dentro de un sistema informacional es que el sistema a través de un mecanismo de equivalencia lógica y de verificación conocido como ACL2 jerarquice la información. Pero entre la especificación del software y el algoritmo diseñado media una interpretación, que además es implementada en el proceso compilador (Durán, 2018, p. 203). Por lo tanto, podría deducirse que existen al menos dos fases en el proceso informacional que son susceptible de agenciamientos, el periodo de incubación y el periodo de diseño. Por lo tanto, la presencia de mediadores en los procesos catalizados de energía entre actantes no es ajena a la construcción de sistemas informacionales.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, si bien la lógica de la abducción da una respuesta falible, relativa y científica a la cuestión del descubrimiento, a través de una visión específica del concepto de heurística, entendiendo por esta una guía no racional pero tampoco ciega, no se puede dejar de lado dos cuestiones. En primer lugar, que al operar de esta manera estamos interfiriendo de manera irremediable en el proceso de selección de hipótesis y, por otro lado, relegamos a un segundo plano o fuera del alcance del estudio relaciones endógenas que producen actos, que, aunque de manera azarosa, son relevantes para los perfiles de salida. Solo un verdadero catálogo, lo más exhaustivo posible, al modo en el que los mismos científicos operan en el laboratorio, nos puede acercar a una posición en la que los actantes empiezan a presentársenos por sí mismos. La TAR tiene en cuenta esta acepción de la labor entendida como el quehacer que tiene como consecuencia que los otros hagan cosas y que esas cosas sean las que se han hecho, al menos lo más ajustado a la realidad.

Por lo tanto, a la pregunta que se plantea ¿Es posible la justificación de los procesos creativos en los procesos informacionales? La respuesta no es unívoca, si bien la propuesta centrada en la heurística de la lógica del descubrimiento propuesta por Simon consigue dar respuesta a un

conjunto de fenómenos que permanecían ocultos para la lógica de la justificación defendida por Popper, aquella había dejado fuera del análisis un conjunto de procesos y fenómenos que suceden y constituyen en muchos casos el centro de la operatividad en los intercambios informacionales que tienen lugar en un laboratorio.

Por otro lado, en la medida en que su propuesta se establece de manera jerarquizadora, aunque esta reafirme su sentido abierto, se presenta como demasiado restrictiva, o incluso engañosamente restrictiva a la hora de establecer una respuesta al conjunto de estos fenómenos, y, por lo tanto, podríamos decir que bastante alejada de lo que se le exige a una explicación racional de un proceder digamos científico.

8. REFERENCIAS

- Aliseda, A. (2014). *La lógica como Herramienta de la razón. Razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia*. College Publications.
- Deleuze y Guattari (2016). *Rizoma*. Pre-textos.
- Durán, J. M. (2018). “Ciencia de la computación y filosofía”. *Revista Principia for epistemology and logic research group*, 203-227 Ediciones Reason in human affairs, Editorial Stantford University Press. Universidad Federal de Santa Clara (UFSC)
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte.
- Latour, B. (2022). *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Alianza.
- Lakatos, I. (1978). *The methodology scientific research programmes*. Philosophical Papers.
- Liotard, J-F. (1984). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Maturana, H. (1996). *La realidad ¿Objetiva o construida?* Anthropos.
- Marcos, A. (2015). *La lógica como herramienta de la razón. Razonamiento ampliativo en la creatividad, la cognición y la inferencia* by Atocha Aliseda. *Revista Theoria. Teoría, historia y fundamentos de la ciencia*. 145-147.
- Popper, K. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.
- Simon, H. (1973). *Las ciencias de lo artificial. La nueva ciencia de la decisión gerencial*. El Ateneo.
- Simon, H. (1983). *Reason in human affairs*. Stantford University Press.

UNA APROXIMACIÓN PARA EL FOMENTO DE VOCACIONES CIENTÍFICAS, ESTUDIO DE CASO: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT, MÉXICO

KARINA PÉREZ ROBLES

Catedrática CONACYT – Universidad Autónoma de Nayarit

MARÍA DEL CARMEN HERNÁNDEZ CUETO

Universidad Autónoma de Nayarit

ELIZABETH TRUJILLO UBALDO

Catedrática CONACYT - Universidad Autónoma de Nayarit

MARÍA DEL REFUGIO NAVARRO HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Nayarit

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento muestra los alcances obtenidos en el proyecto “Seminario de fomento de vocaciones científicas, ¡Vamos!, descúbrete en la ciencia” impulsado por la Universidad Autónoma de Nayarit, México en su primera etapa del año 2019 al 2022. Es un proyecto longitudinal y de incidencia, diseñado bajo la idea del método STEAM (ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas), las actividades que engloba el seminario fueron diseñadas bajo el método de gestión de proyectos para el desarrollo, a través de un programa de tres fases de procedimientos específicos: a) conversatorios y talleres prácticos, b) Campamento juvenil de ciencia y tecnología y c) feria de proyectos de ciencia y tecnología. Este proyecto tiene la finalidad de potenciar las vocaciones científicas entre mujeres y hombres estudiantes de nivel medio superior para incidir en el desarrollo científico y tecnológico de la región.

El objetivo de este documento es evidenciar las experiencias logradas en las diferentes fases ejecutadas del proyecto durante la primera etapa,

presentar las estrategias realizadas y resaltar los principales resultados de este para promover las vocaciones científicas.

El método utilizado es de corte cualitativa no probabilístico en estudio de caso, a partir de un análisis fenomenológico interpretativo con información captada de las bitácoras de los talleres, entrevistas semi estructuradas y encuesta de percepción de 75 participantes. En principio se encuentra que las vocaciones científicas tempranas despiertan la creatividad científica del estudiantado, y en este sentido se incentiva: el deseo de ser científica(o), el interés por estudiar más ciencias (interdisciplina), aprecio por trabajar en áreas de tecnología, y la capacidad disruptiva de innovar.

1.1. ANTECEDENTES

El Proyecto “ Seminario de Fomento de vocaciones Científicas, ¡vamos!, descúbrete en la ciencia”, nace en el año del 2019, fue diseñado por un grupo de investigadores de las diferentes áreas de la comunidad científica nacional para promover el desarrollo científico y tecnológico en el Estado de Nayarit, teniendo en su primera etapa, como objetivo principal “incentivar la vocación científica en jóvenes preparatorianos de la UAN a través del acercamiento científico a cinco áreas del conocimiento”, para despertar el interés en la ciencia de forma práctica a través de tres estrategias: a) Conversatorios efectuados directamente en sus localidades, b) Talleres prácticos sobre ciencia y tecnología con investigadores nacionales, c) Campamento científico y d) Feria de proyectos, con el objetivo de promover la ciencia como una opción de vida profesional para las y los jóvenes del Estado.

1.2. EDUCACIÓN, DESARROLLO Y CIENCIA

En la Declaración de Budapest para el Siglo XXI se promovió que para que un país esté en condiciones de atender las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología es una estrategia transversal para promover el desarrollo. Como parte de esa educación científica y tecnológica, los estudiantes deben aprender a resolver problemas concretos y atender a las necesidades de la sociedad

utilizando sus competencias y conocimientos científicos y tecnológicos (UNESCO, 1999).

De acuerdo con ANUIES (2021), la cantidad de profesionales dedicados a ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, STEM es muy poca, en proporción a la demanda existente en los países latinoamericanos. Es por ello, que los países miembro de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a través de la agenda 2030 y los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), en específico el cuarto ODS referido a la educación de calidad, el quinto a la igualdad de género y el noveno relacionado con industria, innovación e infraestructura, sirven como marco para el desarrollo del modelo de aprendizaje al que se ha denominado STEM o en su versión que incluye las artes STEAM, como una herramienta para fomentar la inscripción de nuevos talentos a estas áreas de conocimiento con el fin de incidir en el desarrollo de los países con población en pobreza y marginación como México.

Para lograr que México sea en una sociedad del conocimiento más competitiva, es necesario promover un aumento en el número de hombres y mujeres dedicados a la ciencia y tecnología. La ciencia es la herramienta esencial que debe poseer un país como vía para el desarrollo, para ello es fundamental formar ciudadanos con mayores competencias STEAM en la creación de conocimiento, tecnología e innovación para enfrentar los retos locales, nacionales y globales como el cambio climático, la hambruna, nuevas pandemias y el avance continuo de la era digital.

2. OBJETIVOS

Promover el desarrollo científico y tecnológico del Estado de Nayarit, México, a través de incentivar la vocación científica entre jóvenes de nivel medio superior de las 15 preparatorias de la Universidad Autónoma de Nayarit, como una opción de vida profesional que les permita a los y las jóvenes la movilidad social.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se basa en una metodología de análisis fenomenológico interpretativo, mediante el cual se examinó a profundidad la experiencia que vivieron las y los jóvenes de media superior de la UAN respecto su participación en los diferentes eventos que se celebraron en la fase del año 2019 al 2022 a través del proyecto “Seminario de fomento de vocaciones científicas, ¡Vamos!, descúbrete en la ciencia”.

Se utilizaron como herramientas: 1. entrevistas con preguntas abiertas y exploratorias, 2. bitácoras de trabajo, 3. encuesta de satisfacción, 4. fotografías y mensajes (WhatsApp, Facebook y correo electrónico) en los que se vertieron los significados construidos sobre esta experiencia. Esto permitió conocer en detalle las descripciones que los participantes realizaron de su experiencia durante su participación en el Seminario.

El diseño para la selección muestral es de tipo no probabilístico en su modalidad de muestreo intencional, que, de acuerdo con Miles, Huberman, y Saldaña (2013) las personas que serán intencionalmente y, de forma deliberada seleccionadas, pueden proporcionar una rica y profunda comprensión del problema en estudio. Por esta razón solo se integraron al estudio las y los jóvenes que participaron y vivieron la experiencia en al menos uno de los eventos que se celebraron, con la intención de que las preguntas que fueron elaboradas les fueran significativas y despertarán su sensibilidad.

El seminario “¡Vamos!, descúbrete en la ciencia”, está integrado en cuatro estrategias y acciones concretas para garantizar el cumplimiento del objetivo:

3.1. CICLO DE CONVERSATORIOS "LA CIENCIA UNA ELECCIÓN DE VIDA":

Se realizaron en las instalaciones de las preparatorias, lo que garantizó la inclusión de la población de estudiantes del sistema medio superior de la UAN en todo el estado de Nayarit. Se acercó a los científicos al espacio y entorno de los estudiantes, lo que permitió una mayor participación y el cuidado del protocolo sanitario necesario por el COVID19. Se presentaron 8 conversatorios y talleres de forma presencial de las

áreas de conocimiento, impartido por investigadores de las diferentes instituciones participantes del país.

Los conversatorios tuvieron como finalidad incentivar el interés de los y las estudiantes a la ciencia y tecnología de las diferentes áreas de conocimiento. Para ello se invitaron a científicos de las áreas de Ciencias de la salud, Físico – matemático, Biológico agropecuario, Ciencias sociales, y Humanidades a que interactuaran con los estudiantes a través de charlas informales sobre las áreas de su formación, se visitaron preparatorias foráneas como fueron Villa Hidalgo, Ixtlán, Ahuacatlán, y las de la ciudad capital.

FIGURA 1. *Conversatorio de Ciencias de la salud en preparatoria núm. 9. Villa Hidalgo*



Fuente: Seminario de Fomento de Vocaciones Científicas (2020).

3.2. CAMPAMENTO CIENTÍFICO “¡VAMOS! DESCÚBRETE EN LA CIENCIA”

Con talleres teóricos – prácticos en las 5 áreas del conocimiento con la participación de alumnos – alumnas seleccionadas, 15 profesores de nivel medio superior y un investigador reconocido por la comunidad científica por cada área de conocimiento. Más la implementación de dos talleres multidisciplinarios: a) transversalidad del enfoque de género en la ciencia; b) Innovación y desarrollo sustentable regional.

FIGURA 2. Talleres del área de humanidades: ciencia en la música y del área de Física - matemáticas: principios de fotónica



Fuente: Seminario de fomento de vocaciones científicas (2021).

Para la realización del campamento científico, se difundió una primera convocatoria a participar en dicho evento, se registraron más de 400 alumnos interesados, a estos se les solicitó contestaran un cuestionario de habilidades y aptitudes con el cual se identificaron y seleccionaron por muestreo aleatorio estratificado a 65 estudiantes de las 15 preparatorias de la UAN.

Lo anterior, con la intención de contar con al menos un integrante de cada una de las preparatorias de la UAN, el campamento duró 5 días (lunes a viernes), al cual asistieron 49 (65%) alumnas y 26 (35%) alumnos; distribuidos en los espacios destinados al desarrollo de los talleres, en los cuales se desarrollaron las actividades programadas por los investigadores invitados.

Como parte elemental del Seminario para el Fomento de Vocaciones Científicas, ¡Vamos!, descúbrete en la ciencia se desarrolló de forma minuciosa cada uno de los talleres científicos bajo el método STEAM y educación liberadora, con una selección de temas acordes al interés y conocimiento de los alumnos participantes.

Cada taller fue diseñado por científicos reconocidos de la comunidad científica nacional, donde seleccionaron y abordaron temáticas acordes a sus líneas de investigación. Las estrategias didácticas propuestas para cada uno de los talleres y de cada área fueron sometidos a un proceso de validación, mismo que se efectuó antes y durante el Campamento científico, con la finalidad de medir su factibilidad, impacto y apropiación (en cuanto a amplitud y profundidad de los temas propuestos) de conocimiento por los alumnos participantes, en tanto que, son estos últimos los que se convertirán en el eje estratégico para el fomento de las vocaciones científicas tempranas.

3.3. FERIA CIENTÍFICA “DESCÚBRETE EN LA CIENCIA”

Durante los 5 días del campamento, por la mañana los estudiantes abordaron diferentes temas y conceptos propios del área en la que se encontraban trabajando con el investigador a cargo. Por la tarde, las y los estudiantes tomaban los talleres multidisciplinarios que vinculaban los fundamentos teóricos estudiados por la mañana, con problemáticas sociales del entorno.

Como producto final, los y las alumnas presentaron ideas de proyectos y algunos resultados derivados del ejercicio llevado a cabo durante los 5 días del campamento, proyectos que se caracterizaron por ser en beneficio del desarrollo científico, tecnológico y de innovación para el Estado de Nayarit.

Se conformó un jurado calificador que con el uso de un instrumento evaluó dichos proyectos y las mejores propuestas se premiaron con una Tablet.

FIGURA 3. Jóvenes premiados por sus ideas de proyectos presentados en la Feria



Fuente: Seminario de fomento de vocaciones científicas (2021).

3.4. FORMACIÓN DE AGENTES DE FOMENTO DE VOCACIONES CIENTÍFICAS

En el campamento se inició un diplomado de formación para el fomento de las vocaciones científicas impartido a 17 maestros y maestras de nivel medio superior, que acompañaron a los estudiantes, con el objetivo de formar agentes en fomento de vocaciones científicas tempranas, para la implementación de programas, estrategias, proyectos y actividades de promoción de la cultura científica, divulgación y transferencia de conocimiento científico y gestión de proyectos enfocados al impulso de la vocación científica en jóvenes de nivel medio superior.

4. RESULTADOS

Se identificaron a las alumnas y alumnos con alto interés para continuar en el proceso de formación en la vocación científica temprana. El seminario tiene como uno de sus objetivos establecer un sistema de

seguimiento longitudinal de acompañamiento y monitoreo de los jóvenes seleccionados con interés en la ciencia para potencializar su vocación científica e incorporación a los veranos de investigación para continuar en su formación.

4.1 ALCANCES DE LA PRIMERA FASE

- Selección de 15 alumnas y alumnos con alto interés científico
- 75 alumnos y alumnas para seguimiento y capacitación continua
- 19 docentes de nivel medio superior con capacitación como agentes para el fomento de vocaciones tempranas.
- Se diseñó un método de selección de estudiantes con interés por la vocación científica, con un instrumento de selección específica relacionado con los objetivos del proyecto.
- Una base de datos de alumnos y alumnas interesadas en participar en las actividades de formación en la ciencia.
- Se cuenta con un grupo seleccionado de alumnas y alumnos identificados con rangos sobresalientes en intereses y aptitudes en la ciencia.
- Diseño de una guía con programas didácticos para el fomento de vocaciones científicas tempranas para la UAN con enfoque de género e inclusión de grupos vulnerables.
- Se consideró como estrategia transversal del proyecto, que al menos el 50% de población participante fueran mujeres, como iniciativa para incidir en la disminución de la brecha de género en la ciencia. Reto que fue superado por el alto interés de participación de las alumnas y las docentes de nivel medio superior, con un 65% de asistentes femeninas.

4.2 EVALUACIÓN DE RESULTADOS

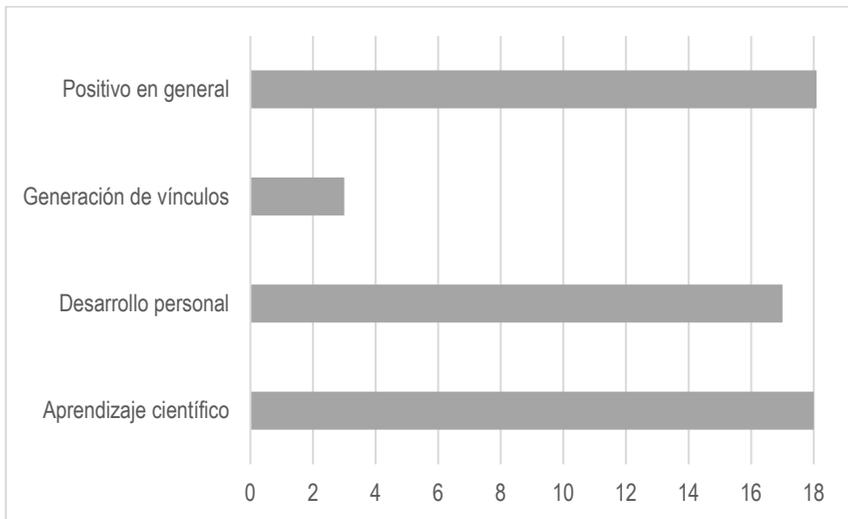
Al terminar el campamento se les solicitó a los alumnos participantes que contestarán un formulario con la finalidad de valorar su percepción

con relación a: experiencia en general, interacción social, organización y equipo, aprendizaje científico y desarrollo personal.

En cada una de las dimensiones valoradas se reportaron más del 95% de las respuestas calificadas como Buena y Muy buena, por lo que, de acuerdo con la percepción de los estudiantes, el campamento promovió en ellos la interacción, aprendizaje científico y desarrollo personal, además de percibir una buena organización que derivó en una muy buena experiencia para ellos para continuar formándose en la ciencia.

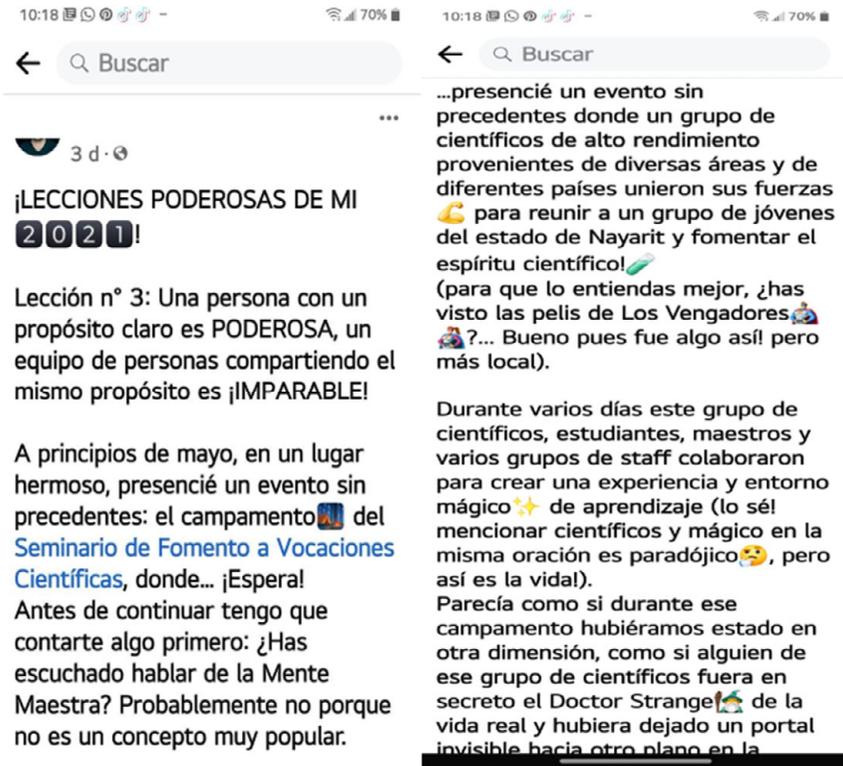
Al total de los estudiantes que asistieron al campamento, se les preguntó ¿qué significó para ti el seminario para el fomento de las vocaciones científicas, ¡vamos!, descúbrete en la ciencia? ¿con qué te vas?, pregunta a la cual respondieron que fue una experiencia positiva en lo general, el 34%; consideraron un aprendizaje científico el 31%; un desarrollo personal el 29%; mientras que 5% perciben que el campamento significó una generación de vínculos para ellos.

GRÁFICA 1. Percepción de los estudiantes frente al desarrollo del campamento



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 4. Percepción de los eventos del Seminario a través de mensajes personales



Fuente: Tomado de bit.ly/41Xpwcq

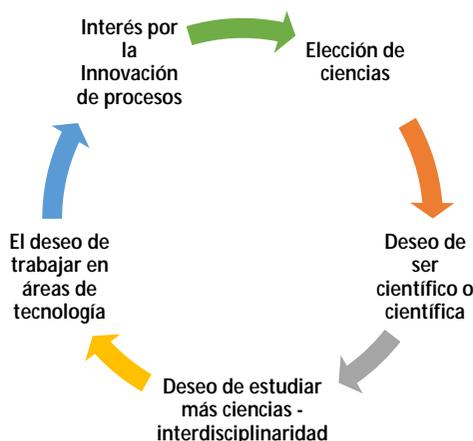
La situación de la pandemia limitó en gran medida las acciones y aportación de un mayor número de alumnos que tenían el interés de participar más vivamente de cada una de las actividades, esto permitió evaluar y visibilizar el interés de estos, así como de los docentes de cada preparatoria por motivar las vocaciones tempranas en cada población. Esto alienta al equipo de la comunidad científica que respalda al Seminario para continuar con sus actividades e iniciativas, en búsqueda de dar alternativas a los y las jóvenes más vulnerables del Estado de Nayarit.

5. DISCUSIÓN

desde etapas tempranas, de acuerdo con Vásquez A. (2009), él propone cuatro ítems que deben ser promovidas en los y las jóvenes para

garantizar su interés por optar por la vida científica. Es a través de los resultados obtenidos en la primera fase en el Seminario, agregamos unos ítems más, las capacidades de los jóvenes por innovar (figura 1), como un eje para desarrollar estrategias y acciones para resolver problemáticas existentes en la sociedad. Estos ítems son las capacidades vocacionales que se fomentaron en los alumnos que participaron en el Seminario, se establecieron en cada estrategia de intervención del proyecto para garantizar el fomento de la vocación científica. Estos cinco ítems son sólo un primer acercamiento para incentivar, descubrir, potenciar el interés y las aptitudes de los jóvenes para desenvolverse profesionalmente en la ciencia.

FIGURA 5. Ítems para el fomento de las vocaciones científicas tempranas del Seminario: ¡Vamos!, Descúbrete en la ciencia



Fuente: Retomado de Vásquez A. (2009) y datos propios.

El Seminario forma a jóvenes en la ciencia con un enfoque humano, preocupados en la búsqueda de soluciones directas para los problemas nacionales que limitan el desarrollo del país. Esto es bajo un planteamiento de jóvenes investigadores formados en el pensamiento de la ciencia con impacto social. Promover en los y las jóvenes la vocación científica en la región coadyuva en el crecimiento del conocimiento científico, lo que repercutirá en un crecimiento económico, igualdad social, toma de decisiones políticas basadas en hechos, en una mayor

transparencia y en el fortalecimiento de la ética profesional, principalmente conocimiento científico que sea eje para el desarrollo humano de la población, que promueva el bienestar social, la igualdad de género y el respeto por el ambiente (UNESCO, 2016).

El modelo STEM/STEAM ha aportado o desarrolla las siguientes capacidades: a) el práctico, b) el cívico-democrático, c) el cultural y d) el económico; considerando que estas capacidades les permitan a las personas tomar las mejores decisiones, resolver los pequeños y complicados problemas de la vida cotidiana, esto es, entender, comprender y habitar el mundo que le toca vivir a los jóvenes participantes (Perelejo M.; 2018).

La complejidad del mundo cambiante exige una formación inter y transdisciplinar entre ciencia, innovación, emprendimiento, artes que facilite el acceso al mercado laboral, así también romper la idea de la educación tradicional (presencial por virtual, flexible), es necesario aprender en el campo, en la empresa, considerar el aprendizaje informal entre otros; trascender fronteras de lo local, regional, nacional e internacional para incidir en el mayor número de personas con conocimientos científicos.

A través del Modelo STEM/STEAM, se busca enseñar por medio de las ciencias: el pensar y comprender el mundo que se habita, sin excluir a nadie, esto es el principio de inclusión y reconocimiento local. Una educación que, de espacio a la búsqueda, al aprender con el otro y de los otros, principios que se retomaron como las ideas ejes en el Seminario de Fomento de vocaciones científicas en los conversatorios, talleres y formulación de proyectos científicos regionales.

Con las acciones promovidas por los organismos internacionales y la visibilización del poco capital humano con habilidades STEM/STEAM, en nuestro país, a partir del año 2000 se han desarrollado diferentes acciones que buscan promover las ciencias entre las y los jóvenes, para fomentar las vocaciones científicas, teniendo como eje transversal la perspectiva de género, con el objetivo de cerrar la brecha existente entre la participación por género en los diferentes ámbitos científicos, académicos, tecnológicos y de innovación (OCDE; 2021).

En el modelo STEAM, la participación docente es de suma importancia, en su rol de formadores, el profesorado debe promover la inter, multi y transdisciplinariedad en sus procesos de enseñanza y un manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que integra el aprendizaje STEAM. Esto es “la educación científica debe promover las oportunidades de sumergirse y resurgir el pensamiento y la reflexión, de beneficiarse de la aventura de la indagación, del deseo de aprender y de seguir aprendiendo” (Macedo 2016, pag.12). Es por ello, que la participación de los y las docentes de nivel medio superior es fundamental para el fomento de vocaciones científicas, por lo tanto, en el Seminario se estableció como estrategia la participación y formación de los y las docentes como agentes vinculantes para fomentar las vocaciones científicas.

6. CONCLUSIONES

Delinear acciones para el fomento de las vocaciones científicas tempranas es una estrategia para dotar a los jóvenes de herramientas científicas, que les permita afrontar los diversos problemas globales y nacionales bajo una formación holística, para incentivar un pensamiento y educación crítica como práctica de la libertad; la defensa de la educación científica como acto dialógico; la problematización y la interdisciplinariedad del acto educativo y la noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.

Es relevante incidir con estrategias inter, multi y disciplinares en la educación de jóvenes investigadores, para formar científicos con un pensamiento crítico cercanos a la sociedad y a sus diversos problemas de forma práctica y crítica.

Es prioritario incluir en los sistemas educativos la visión por el fomento de las vocaciones científicas para construir en los jóvenes mentes indagadoras, con pensamiento crítico de su entorno social, económico y ambiental, elementos que son fundamentales y que deben caracterizar a los científicos actuales. Por ello, es fundamental incentivar la vocación científica desde edades tempranas, donde la construcción del pensamiento se forma desde el entorno.

Originar en los jóvenes la vocación científica contribuirá en el crecimiento del conocimiento científico, lo que repercutirá en un crecimiento económico, igualdad social, toma de decisiones políticas basadas en hechos, en una mayor transparencia, mayor competitividad a nivel internacional y en el fortalecimiento de la ética profesional, principalmente conocimiento científico que sea eje para el desarrollo humano de la población, que promueva el bienestar social, la igualdad de género y el respeto por el ambiente en México y en especial en el estado de Nayarit.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este proyecto fue financiado en la Convocatoria de Fomento de Vocaciones Científicas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, con el número de registro 937; y por la Universidad Autónoma de Nayarit a través de la Secretaría de Investigación y Posgrado, así como por la Secretaría de Extensión y Vinculación. Entidades que cumplen a través de este tipo de acciones con la responsabilidad social universitaria hacia los grupos de jóvenes vulnerables de México.

Agradecemos especialmente a los y las docentes de nivel medio superior de la UAN, que entusiastamente han colaborado en cada actividad, y que participaron en el diplomado de agentes para el fomento de vocaciones científicas, con el objetivo de continuar con actividades en cada Unidad Académica Preparatoria.

También un agradecimiento a las y los científicos que han colaborado en las diferentes etapas del Proyecto, con un notorio compromiso y empatía por la formación científica del estudiantado.

8. REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Romero, T. (2018). Puentes entre ciencias y humanidades: un desafío actual. X Congreso nacional de investigación educativa. UNAM.
- Cámara de Diputados (04 de febrero de 2021). Aprueban, por consenso, reformas para el fomento de vocaciones científicas en todos los niveles. [Boletín] <https://bit.ly/3NdTXHI>
- Forum, D. E. (2018). Dell EMC Forum. Obtenido de Dell EMC Forum. FUNDACION EDUCAR CHILE. Obtenido de www.educarchile.com

- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gomes, L. y Martins, M. (2017). Paulo Freire: por una teoría y una praxis transformadora. Instituto Paulo Freire de España, (23), pp. 1-15.
- González, P. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. CLACSO.
- Macedo, B., Gil-Pérez, y Coll. (2005). ¿Cómo promover el interés por la cultura científica?. UNESCO – Santiago
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. RAES, Vol. 2(2), pp. 111-133.
- Martín-Pena, D., Parejo-Cuellar, M. y Vivas-Rodríguez, C. (2018). Radio educativa para fomentar las vocaciones científicas: el proyecto ‘Ratones de Laboratorio’. *Index. Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, Vol. 8(2), 229-254.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: An Methods Sourcebook*. 4ta edición. SAGE Publications, Inc.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. Washington D.C. National Academy Press.
- Perelejo, M. (2018). Educación STEAM, ABP y aprendizaje cooperativo en Tecnología en 2º ESO. (U. d. Rioja, Ed.) Obtenido de UNIR - Facultad de Educación:
- Sánchez, I. P. (2018). Análisis de la Metodología Steam a través de la percepción docente. Obtenido de Universidad de Valladolid Campus Publico María Zambrano Segovia: Tomado de bit.ly/3KYZXRA
- Silvia, C. P., Vaca, C., Crespo, H., & Jiménez, D. (2018). El modelo STEM como recurso metodológico didáctico para construir el conocimiento crítico de estudiantes de física. Departamento de Física, Facultad de Ingeniería Industrial. Universidad Estatal de Guayaquil -Ecuador.
- Sjøberg, S. (1997). Scientific literacy and school science: arguments and second thoughts. (Ed.). En S. Sjøberg & E. Kallerud (Eds.), *Science, Technology and Citizenship. The Public Understanding of Science and Technology in Science Education and Research Policy* (pp. 9–28). Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- UNESCO (1999) *Declaración De Budapest. Marco general de acción de la Declaración de Budapest*. UNESCO.
- Vázquez, Á. y Manassero, M. (2009). The scientific and technological vocation: significant attitudinal predictors of scientific and technological vocation. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, Vol. 6(2), pp. 213-231. <http://hdl.handle.net/10498/9919>

- Vergara, A. y Correa, C. (2016). Desarrollo educativo de vocaciones científicas y artísticas: percepciones sobre la lateralidad izquierda. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Vol. 6(12), pp. 1-15.
- Kim, J. (2018). Eurocentrism and Development in Korea. Routledge
- Lee, J. (2004). Reading National Heroes from Fantasy: Shin Chae-ho's "The Dream Heaven". The Review of Korean Studies, (pp 165-186). The Academy of Korean Studies
- Panikkar, R. (2017). La experiencia filosófica de la India. Trotta
- Schmid, A. (2002). Korea Between Empire. 1895-1919. Columbia University Press

ATENDER A LA ESTRUCTURA SOCIAL EN
EL ESTUDIO DE LAS DESIGUALDADES EN SALUD:
DE LOS DETERMINANTES A LOS CONDICIONANTES
SOCIALES DE LA SALUD

AINA FAUS-BERTOMEU

Dept de Sociologia i Antropologia social (UV)

ARANTXA GRAU I MUÑOZ

Dept de Sociologia i Antropologia social (UV)

ELISABET MARCO-AROCAS

Dept de Sociologia i Antropologia social (UV)

1. INTRODUCCIÓN

Las desigualdades en salud se definen como los malestares producidos socialmente y, por ello, se entienden como innecesarios, injustos y evitables (Dalhgren y Whitehead 2007). Esta definición remite a la idea de que las desigualdades son sistémicas, es decir, que son el resultado de la interacción de múltiples factores que están arraigados en la estructura misma de la sociedad (Durán 1983). Dos disciplinas han sido las encargadas de abordar el estudio de las desigualdades en salud; la epidemiología y la sociología. Estos dos sistemas de conocimiento, a pesar de compartir un mismo objeto de estudio, discrepan en la interpretación de lo que es salud/malestar con consecuentes implicaciones sobre cómo entender, analizar y responder a las inequidades en salud de las poblaciones.

En la construcción del saber sobre salud existe claramente una relación de poder entre ambas disciplinas. En ella, la medicina se presenta como legítimamente reconocida para estudiar la salud y los cuidados (Moragas 1976) desde un locus epistemológico de objetividad, especialización y de neutralidad (exento de valores o ideología), y que refleja la realidad. Un conocimiento superior que se erige como la “verdadera ciencia”

(Foucault 1975). No obstante, este axioma queda en entredicho si se examina con lente crítica. Si el mundo se construye socialmente (Berger y Lukhman 1968), también lo hará el conocimiento puesto que las formas en que se organizan los saberes y se delimitan las disciplinas científicas está influenciada por la estructura social en la que se produce y difunde el conocimiento científico (Bourdieu 2003), es decir, por las relaciones de poder y las prácticas sociales y culturales de la sociedad en la que se construyen (Foucault 1997, 1982). Así, lo que se considera salud/malestar no solo refleja procesos científicos sino también políticos (Olafsdottir 2013). Claro ejemplo de ello fue la desclasificación de la homosexualidad en el “Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders” (DSM) de la American Psychiatric Association (APA) en 1973; décadas después la transexualidad y la intersexualidad siguen incluyéndose como patologías a diagnosticar (Missé y Coll-Planas 2010). Del mismo modo muchas académicas feministas han señalado las prácticas científicas por estar influidas por factores sociales, políticos y económicos (Haraway 1991; Harding 1986), apuntando especialmente a la medicina por ser una disciplina androcéntrica y sexista (Esteban 2006; Ortiz 2002), de no reconocer el conocimiento lego sobre la salud (Grau 2013; Nelkyn 1975) e incluso de devaluar otros conocimientos para la sanación como la medicina tradicional oriental (Illich 1984).

Desde la sociología de la salud (Straus 1957) se ha puesto de manifiesto la construcción social de la ciencia médica como disciplina moral (Goffman, 1961), que no solo dicta que es lo normal y lo desviado (Foucault, 1961), sino también ejerce un poder y un control social de los cuerpos en unos marcos cambiantes de conocimiento y de relaciones de poder (Conrad y Barker, 2010), auspiciado por la historia y que reemplaza a los sistemas de autoridad religiosa y legal como el principal agente con poder para definir y responder a las conductas que considera desviadas (Foucault 1978). También se han señalado enfermedades que habitualmente son estigmatizadas en las sociedades, como el cáncer (Sontag 1978), las enfermedades mentales (Goffman 1963) y el VIH (Plummer 1975). Desde esta corriente la salud se considera una construcción social (Hankivsky 2012) y se pone de manifiesto la “medicalización de la sociedad” (Illich 1975; Zola 1972; Pitts 1968) que se define como los

procesos biopolíticos que implican la incursión de la medicina en cada vez más aspectos de la vida social definiendo prácticas sociales en términos de salud/enfermedad e involucrándose cada vez más en la gestión de los cuerpos, lo que tiene un impacto en la generación del conocimiento sobre la salud (Bianchi, 2022). Jennifer Torres (2014) disecciona la complejidad de este fenómeno parcelándolo en cuatro dimensiones: 1) la supremacía de la biología, dado que se fundamenta en el racionalismo y las teorías deterministas para intervenir en prácticas culturales como el embarazo, la lactancia, la crianza (Grau 2013) o la sexualidad y la alimentación; 2) la patologización, definiendo aquello que es normal y lo que es anormal o desviado, y que se relaciona con el diagnóstico de las enfermedades (Zola 1972), de sus síntomas y de los comportamientos de riesgo; 3) el uso de tratamientos, empleándose el término de farmacologización (Bianchi 2018) y “disease mongering” (Payer 1992) para describir los procesos de ampliación de los límites que definen las enfermedades médicas con el fin de expandir los mercados de fármacos y tratamientos; 4) y el control sanitario, en el que se enfatiza el “expertise médico” (Foucault 1978), es decir, la legitimidad de la vigilancia, control e intervención desde la mirada del personal sanitario. Las teorías de la medicalización, nos aclara Olafsdottir (2013), son teorías del poder que ilustran cómo la construcción del saber médico está inmersa en un contexto social específico en el que ciertos grupos tienen poder para definir qué es salud/enfermedad y cómo debe tratarse, mientras que otros grupos son sujetos sometidos a la mirada del conocimiento médico (Foucault 1978).

1.1. MODELOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS DESIGUALDADES EN SALUD

La epidemiología en sus análisis de las desigualdades en salud se ha centrado, principalmente, en detectar las características que define como “sociodemográficas” (clase social, género, raza, entorno social, edad, etc.), que según entiende aumentan las probabilidades de experimentar comorbilidad y mortalidad, y que utiliza como indicadores de inequidad en salud. En este sentido, propone varios modelos que tratan de identificar los factores sociales que influyen en la salud. El primero de ellos, el modelo biomédico, entiende la enfermedad como un funcionamiento

anormal del organismo (disfunción) que puede ser reparable a través de tratamientos médicos (medicación y hospitalización) y a la salud como la ausencia de enfermedad. Las numerosas críticas que recibió este modelo (Cochrane 1995; Illich 1975; McKeown 1976) motivaron la aparición de un segundo modelo, el paradigma biopsicosocial o modelo social de la salud, que valora en mayor medida los efectos de las influencias sociales y ambientales en las pautas en salud así como plantea la necesidad de actuar no solo sobre los individuos sino sobre las poblaciones. Es decir, la salud se contempla como el resultado de un proceso que sigue un sistema integrado sobre las tres vertientes que conforman la vida: lo biológico-orgánico, lo psicológico-afectivo y lo conductual-interacción social. La cuantificación de la contribución de los distintos factores a la salud de las poblaciones sugiere que, según estudios, las circunstancias sociales y económicas del entorno social y los estilos de vida de los individuos determinan entre un 60% y un 85% de las mejoras en la salud global (CIFAR 2012; McGinnis et al. 2002). Desde de esta concepción se fundamentan los denominados “determinantes sociales de la salud” (Dahlgren y Whitehead 2021; McKeown y Lowe 1974) que se jerarquizan en 4 niveles principales: 1) los factores biogenéticos, el sistema constitutivo de base; 2) las condiciones de vida, los recursos de la sociedad, de los individuos y sus estilos de vida; 3) el entorno, condiciones socioeconómicas, culturales y medioambientales, así como las redes sociales y comunitarias; y 4) el sistema de asistencia sanitaria, oferta, acceso, calidad y utilización de los servicios sanitarios. Así, la epidemiología y la salud pública entienden que las desigualdades en salud se vinculan a la pobreza, las condiciones laborales, el entorno residencial, los ejes de desigualdad, los factores psicosociales, los servicios sociales y sanitarios y el comportamiento no saludable de los individuos.

La investigación biopsicosocial revela relaciones más complejas que el modelo biomédico al vincular factores psicosociales y estructurales con problemas de salud, considerando la multidimensionalidad de la salud. Sin embargo, enfatiza más los factores comportamentales de los individuos que los socioestructurales (Ostry y Frank 2010; Doyal y Pennell 1979) ignorando los procesos e interacciones sociales que se dan en una estructura social dada (Arcaya et al. 2015), y responsabilizando al propio

sujeto de su salud (Illich 1994) al poner en el centro su genética y estilos de vida (dieta, ejercicio, consumo de tabaco y alcohol, etc.). Además, utiliza un sistema no consensuado de conceptos que se toman como “determinantes” de la salud (género, clase social, etnia, edad, etc.), que se definen de manera estanca y estática, y que para la sociología son construcciones sociales (que se registran como categorías de análisis), cuestión de la que deriva la complejidad en su estudio y análisis (Hill Collins 2015).

Además, y como se ha adelantado anteriormente, la sociología entiende que las desigualdades en salud, al igual que el resto de desigualdades sociales, se originan en la propia sociedad. Como subraya M^a Ángeles Durán: “la sociedad pueda ser, en relación con la enfermedad, tanto el explanandum [lo que explica] como el explanans [lo que debe ser explicado]” (1983:17). Es decir, la interpretación de la salud no puede hacerse al margen de la sociedad en que se produce. Primero, porque el individuo se desarrolla en sociedad y, por lo tanto, las desigualdades en salud, al igual que el resto de desigualdades sociales, deben de entenderse en el contexto social en el que se producen, puesto que son el resultado de las diferentes posiciones sociales que ocupan los sujetos/grupos en la estructura social. De ello deriva, afirma, que la responsabilidad de la salud no puede recaer sobre los individuos sino sobre las estructuras sociales de dominación/vulnerabilidad y, por ende, expresiones como “causa” y “determinante” de la salud/malestar dejarían de tener sentido puesto se trata de condicionantes sociales encarnadas en el propio sujeto/grupo. Segundo, porque los sujetos en su condición de actores sociales definen su salud en la interacción con otros sujetos, tanto al definir su salud/malestar como cuando reclaman cuidados (Faus y Grau 2022). Y tercero, porque la transmisión de los valores y creencias en salud está estrechamente relacionada con el poder y la dominación de determinados grupos sociales dominantes que tienen la capacidad de imponer sus valores y creencias en la sociedad a través de su control sobre los recursos económicos, culturales y simbólicos (Bourdieu y Passeron 1970).

En este sentido, la teoría de la acción social de Bourdieu (1997) nos ayuda a comprender la experiencia vital de los sujetos atendiendo a la estructura social. A través de la comprensión de un modelo que se

fundamenta en la noción de poder y de los conceptos centrales de esta teoría –habitus, capital y campos–, Bourdieu plantea que la estructura social es, a la vez, capacitadora y limitadora de la acción social en función de los capitales o recursos disponibles por los sujetos/grupos; y que es también, a la vez, material e inmaterial, es decir, se compone de posiciones (resultado de las diferentes dotaciones de capitales) y de disposiciones (habitus asociados a cada una de las posiciones). Para Bourdieu los aspectos objetivos de la realidad social (la estructura objetiva, material) tienen igual peso que los aspectos subjetivos (la estructura interiorizada que organiza el pensamiento, la cultura), por lo que la intencionalidad o la voluntad de llevar a cabo una acción social concreta está condicionada por la posición de la persona en la estructura social y debe entenderse en las interacciones de los sujetos. Para los agentes sociales con mayores dotaciones de capital para la acción y para el ejercicio del poder la estructura se torna voluntarista mientras que para aquellos con menores dotaciones de capital se presenta más determinista. En su aplicación al campo de la salud esta teoría se torna fundamental para comprender que los estilos de vida saludables no son elecciones individuales (Cockerham 2005) sino que estos están fuertemente influenciados por la estructura social (Bourdieu 1979) en relación al acceso a los recursos y a las oportunidades. De la aplicación empírica de la teoría de la acción social de Bourdieu al campo de la salud resultan cuatro cuadrantes jerarquizados según la distribución del capital a los que se vincula un habitus, configurándose un espacio de luchas por el poder y la posición de capitales y que intervienen en la salud:

1.) Cuadrante “Dominante-Dominante” (superior derecho): se refiere a situaciones en las que los individuos/grupos disponen de un capital total (económico y cultural) superior a la media así como una predominancia de capital económico, por lo que ocupan las posiciones de mayor poder y prestigio en la sociedad (capital social). Según nos indica Bourdieu, además, estas personas suelen estar en posiciones de liderazgo en las esferas políticas, económicas y culturales y tienen acceso a recursos y oportunidades que les permiten mantener su posición dominante en la sociedad. En términos de implicaciones para la salud, Bourdieu argumenta que estos individuos tienen una ventaja significativa en términos

de acceso a recursos de salud puesto tienen el capital económico y cultural para abonar servicios de salud de alta calidad y un acceso a información sobre salud privilegiada. También su posición dominante (derivado del capital social) permite controlar y definir la agenda de salud pública, lo que se traduce en políticas y programas de salud que benefician a sus propios intereses en lugar de a los intereses de la mayoría de la población.

2.) Cuadrante “Dominante-Dominada” (superior izquierdo): como el cuadrante anterior es un espacio en el que se tiene un capital total superior a la media, pero a diferencia de este es predominantemente cultural. Es decir, ocupan situaciones privilegiadas pero con menor poder de acción que quien se encuentra en “dominante-dominante”. En relación a la salud, y a pesar de tener cierto nivel de capital económico y cultural que permite el acceso a servicios de salud de calidad, su capital social y poder político consienten su inclusión en la toma de decisiones en cuestiones de salud pública. Sin embargo, esta ventaja relativa puede ser limitada y depende en gran medida del grado de capital social y poder político que tengan estos sujetos/grupos. Es decir, ocupan una posición de ventaja relativa, pero limitada puesto que si bien disponen de capital a menudo están sujetos a la explotación y la opresión por parte de los sujetos/grupos dominantes.

3.) Cuadrante “Dominada-Dominante” (inferior derecha): situándose con un capital total inferior a la media, son emplazamientos en los que los individuos/grupos presentan una prevalencia de capital económico. Ello les posiciona en situaciones de inferioridad, de menor agencia, que son amortiguadas por la disposición de capital económico, por lo que presentan una ventaja relativa en términos de acceso a recursos de salud (en relación a quien ocupa el cuadrante “Dominada-Dominada”). No obstante, su falta de poder limita su capacidad de acción y su influencia en la política de salud pública, excluyéndose de la toma de decisiones, lo que puede llevar a que las políticas y programas de salud no aborden adecuadamente sus necesidades.

4.) Cuadrante “Dominada-Dominada” (inferior izquierda): contando con un capital total inferior a la media y principalmente derivado del capital cultural coloca a los individuos/grupos en la situación de mayor

vulnerabilidad y discriminación en todos los ámbitos. Debido a su bajo nivel de capital a menudo su acceso a los servicios de salud de calidad está restringido y son excluidos de la toma de decisiones en cuestiones de salud pública. Además, su posición subordinada en la sociedad los hace más susceptibles a enfermedades y a presentar peores niveles de salud.

La teoría de la acción social de Bourdieu no solo nos permite entender como la disposición de capital económico, cultural y social determinan la posición de los sujetos en la estructura social y sus posibilidades de acción, sino también cómo estas median en su salud. Sin embargo, y como nos indica el paradigma de la interseccionalidad (Hill Collins 1989; Anzaldúa 1987; hooks 1981), configurado a partir de postulados feministas, el capital social está mediatizado por los sistemas de dominación que estructuran y jerarquizan las sociedades como son el sexismo, clasismo, racismo, edadismo, capacitismo, etc. que ubican a los sujetos en los espacios sociales promoviendo/privando sus oportunidades y estrategias de acción en el mundo social. Esta cuestión es fundamental para comprender que la propuesta de Bourdieu, al igual que la ciencia médica, obvia los sistemas de estructuración social (Connell 1995) generadores de las desigualdades sociales, puesto que asume que los individuos tienen acceso igualitario a los recursos culturales y simbólicos, independientemente de los sistemas de dominación que se materializan en los cuerpos de los individuos (Smith 1987). Aquellos elementos que la medicina denomina “determinantes de la salud” (género, edad, clase social, etnia, etc.) son condicionantes sociales puesto que son características de los individuos derivadas de los sistemas de dominación que los ubican en la estructura social.

A modo de ejemplo y tomando el sistema de dominación del sexismo, desde la sociología se entiende que tanto el sexo biológico como el género son construcciones sociales a las que se asigna un poder y estatus que regula, organiza y jerarquiza la estructura social atendiendo al diferente valor social que se atribuye a cada categoría considerada (Rubin 1975). De este modo, la categoría “hombres” ostenta mayor valor social que la etiqueta “mujeres”, que a su vez, presenta un privilegio ante la condición “personas no binarias”; del mismo modo que la consideración “heterosexualidad” deviene en mayor capital social que la

“homosexualidad”, derivándose de este modo un sistema de estructuración social que crea desigualdades sociales, y por tanto, interfiere en la experiencia de la salud incluida la percepción de la propia salud (Hart et al. 2019). Las desigualdades se construyen de manera paralela y similar en otros sistemas estructurantes como el edadismo, que beneficia a la adultez sobre la juventud y la vejez, el clasismo, con posiciones de privilegio para los ricos sobre los pobres, o el racismo, con ventajas para las personas caucásicas sobre las afrodecendientes, gitanas, biraciales, etc.

2. OBJETIVOS

El conocimiento se construye a través de procesos sociales y culturales en el que las personas expertas interactúan y colaboran para desarrollar y validar nuevas teorías y prácticas a través de la aplicación de métodos científicos. La distinta forma de entender y analizar las desigualdades en salud sugiere dos formas de aproximación epistémica y metodológica diferente y, por ende, dos modos de construir conocimiento sobre salud. Así si la respuesta de la medicina es encontrar los elementos que influyen en la salud de las poblaciones, la sociología fijándose en la interacción social y los sistemas sociales de estructuración, centra su mirada en desvelar las relaciones de poder y su implicación en las trayectorias de vida que median en la salud. La medicina en el estudio de las desigualdades en salud no solo no considera la estructura social, sino que además utiliza los “determinantes” sociales como si se trataran de categorías estancas y exentas de valor social. Ello acarrea grandes limitaciones en la generación del conocimiento sobre salud, al obviar las jerarquías sociales propias de cualquier sociedad.

Desde este prisma, el objetivo perseguido en este estudio es mostrar empíricamente como la estructura social media en la salud de los individuos/grupos, al disponerlos en diferentes espacios sociales en función de los sistemas de dominación social (sexismo, clasismo, edadismo, capacitismo, racismo, colonialismo, etc.), con consecuencias para su experiencia vital y en salud, demostrando, simultáneamente, la vertiente social de la salud. Partiendo de la Encuesta Nacional de Salud (INE, 2017) y de la teoría de la acción social de Bourdieu (1997, 1979) se

examina la estructura social española derivada de considerar los ejes de dominación del sexismo, el edadismo, el clasismo y el racismo, observando las distintas posiciones sociales que emergen y su vínculo con los estados de salud.

3. METODOLOGÍA

Para mostrar que las desigualdades en salud son fruto de los sistemas de dominación que crean diferentes posiciones en la estructura social nos valemos de la Encuesta Nacional de Salud (ENS, 2017). A pesar que existen datos sobre salud posteriores, como los aportados por la Encuesta Europea de Salud (EES, 2020), esta no disgrega al mismo nivel de detalle la renta lo que supone una limitación⁸⁰ para la aplicación empírica de la teoría Bourdieu.

Atendiendo a la demostración empírica de la teoría de Bourdieu observamos cómo los diferentes sistemas de dominación interfieren en la salud de la población derivando en posiciones sociales de dominación/subordinación y los habitus vinculados a estos. Para ello, se modela un esquema que simula la estructura social española a través de la composición del capital, considerando la dotación de capital económico (medido con la renta) y del capital cultural (tomando el nivel educativo, que se reconvierte en variable cuantitativa atendiendo a los años de estudio que supone cada nivel de instrucción superado) –que se ilustra en el eje de ordenadas, cuando los puntos (condiciones sociales) están en los cuadrantes de la derecha significa que hay una predominancia de capital económico y en la izquierda de capital cultural–, y del volumen del capital total, calculado a través de la suma del capital económico y cultural –que se dibuja en el eje de abscisas. Ambas variables se han

⁸⁰ Ambas fuentes de datos, ENS y EES, recogen la renta de los individuos a través de una variable cuantitativa que en ambos casos es recodificada por el INE y convertida en ordinal. En el caso de la ESS la recodificación supone intervalos más amplios que la ENS además de incorporar un primer intervalo que transcurre entre 0€ y 1.100€, lo que resulta un impedimento para el cálculo del capital económico y, por tanto del volumen de capital total, al no mostrar las diferencias de las personas con menores recursos.

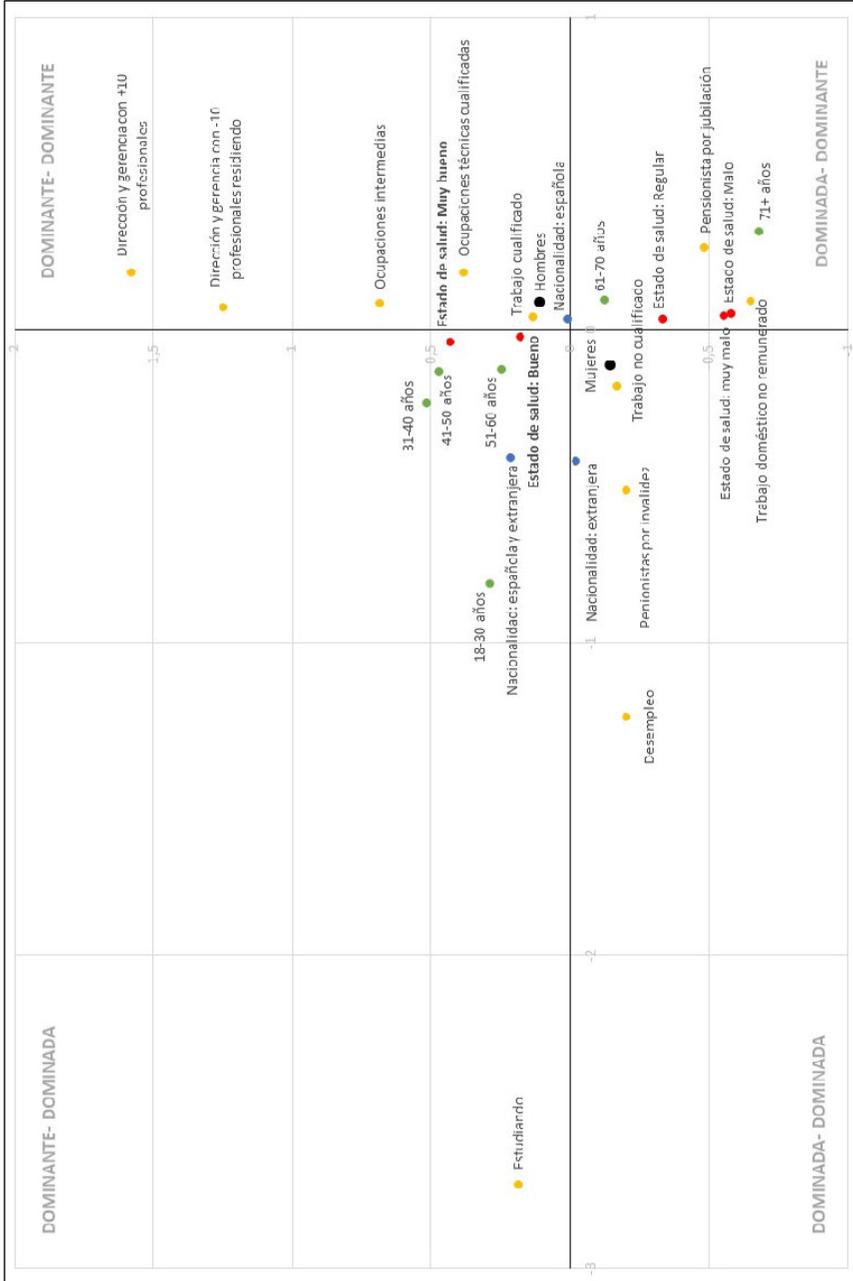
estandarizado y asimismo se ha ponderado la muestra (que se compone de 23.089 individuos mayores de 18 años).

Mediante un análisis de correlaciones múltiples se calculan las posiciones sociales que ocupan los grupos/individuos considerando el sistema de dominación del sexismo, con una aproximación a través de la variable sexo –mujeres y hombres–; del edadismo –que discurre de los 18 a los 103 años y que es agrupada en décadas dando lugar a 6 categorías–; del sistema del clasismo, tomando la situación sociolaboral –medida a través de la combinación de la situación sociolaboral y las ocupaciones y de la que resultan 11 condiciones–; y del sistema racismo, aproximación que se realiza observando la nacionalidad: española, extranjera o ambas. En este punto es importante considerar las limitaciones empíricas y metodológicas antes mencionadas sobre las categorías de las que hace uso la medicina y que rigen las encuestas de salud, y que se presentan como un obstáculo para este análisis. Tomando un posicionamiento sociológico estos sistemas serían analizados con una gama más amplia de categorías sociales que se ajustara a la realidad social y se interseccionarían para desarrollar un análisis de discriminaciones múltiples. No obstante, precisamos señalar como los sistemas de dominación son los que median en la salud y no al revés (como señala la medicina), por lo que se desarrolla un análisis monosistémico. Paralelamente se analizan y ubican en el esquema los distintos niveles de salud percibida –muy buena, buena, regular, mala y muy mala– vinculándose de este modo a cada grupo social.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La aplicación empírica de la teoría social de Bourdieu nos permite ubicar a los individuos en las distintas posiciones sociales de la estructura social española siguiendo los cuadrantes descritos anteriormente y considerando los sistemas de dominación del sexismo, edadismo, clasismo y racismo por separado (Gráfico 1). Con posterioridad, se observarán los estados de salud que se vinculan a estos espacios sociales, también ilustrados en el mismo esquema.

GRÁFICO 1. Estructura social española en función del sexo, la edad, la clase social y la nacionalidad, y percepción del estado de salud.



Fuente: Elaboración propia a partir de la ENS (2017)

Una cuestión determinante para la interpretación de los resultados hace referencia a la distribución de las categorías consideradas (ilustradas en los puntos), puesto que a mayor concentración alrededor del cruce de los ejes significa que existen una distribución similar de capitales y, por el contrario, una repartición expansiva mostraría grandes desigualdades sociales. Así pues, la disposición de las categorías en el esquema resuelve grandes desigualdades sociales en la estructura social española.

Al observar las posiciones de dominación en la estructura española, el cuadrante “dominante-dominante”, que recordemos aglutina a los sujetos/grupos que detentan un alto nivel de capital económico, cultural y social, en la sociedad española está ocupada por las categorías de dirección y gerencia con 10 o menos empleados, las ocupaciones intermedias, las ocupaciones técnicas cualificadas, las ocupaciones cualificadas, los hombres y quienes disponen de nacionalidad española, desagregados jerárquicamente alrededor del cuadrante. Y en relación al cuadrante “dominante-dominada”, espacio ocupado por aquellos individuos/grupos con un alto nivel de capital económico y cultural pero con disposición de menor capital social y poder político, encontramos a los individuos de edades adultas y jóvenes (entre 18 y 60 años), a las personas que están estudiando, y a aquellas con doble nacionalidad (española y extranjera).

Respecto a las posiciones de vulnerabilidad, el cuadrante “dominada-dominante” refiere a los sujetos/grupos que tienen un bajo nivel de capital económico, cultural y social, y este es además preferiblemente económico, ubicándose en él las categorías pensionistas por jubilación, trabajo doméstico no remunerado y las edades mayores (61 o más años). Y el último cuadrante, “Dominada-Dominada”, siendo la posición de mayor vulnerabilidad de una sociedad y en la que se ubican los individuos/grupos con un bajo nivel de capital económico, cultural y social, el análisis realizado con la ENS señala que en este espacio se ubican los individuos en situación de desempleo, pensionistas por invalidez y el trabajo no cualificado, además de las mujeres y quienes tienen nacionalidad extranjera.

Esta primera aproximación nos ilustra las posiciones sociales de los individuos/grupos de la sociedad española permitiendo observar las categorías en cada sistema social estructurante (sexismo, edadismo,

clasismo y racismo) disponen de un mayor valor social y ocupan los espacios de dominación, y cuáles presentan menor valor y consecuentemente se ubican en los espacios de vulnerabilidad.

Paralelamente, y como nos indica Bourdieu (1979), consideramos la salud como un recurso, entendido como un bien que tiene valor en el mercado social y que puede ser acumulado y utilizado para obtener otros beneficios sociales, culturales o económicos. Según afirma además, el acceso a la salud y los recursos para mantenerla son un aspecto fundamental de la posición social de las personas en la estructura social. Al observar donde se ubican los niveles de salud en el esquema que simula la estructura social española (Gráfico 1), resalta que esta se configura alrededor del volumen de capital total, es decir, en la conjunción entre el capital económico y cultural (por ello todos los estados de salud se aproximan al eje de ordenadas). Los estados de salud “buena” y “muy buena” se encuentran en el cuadrante “Dominante-dominada”, y las categorías “regular”, “malo” y “muy malo” en el cuadrante “Dominada-dominante”. Ello resulta decisivo para entender que la salud no es solamente cuerpo orgánico sino también *habitus*, es decir, prácticas, comportamientos y valores que se transmiten de generación en generación y que están influenciados por la posición social de las personas.

Así pues, y al relacionar en la estructura social española las posiciones sociales, las categorías derivadas de los sistemas de dominación y los estados de salud, claramente aparecen vinculados en los espacios de dominación las categorías de mayor valor social –“hombres” si nos fijamos en el sistema sexismo, “edades adultas” en el edadismo, “caucásicas” en el racismo, y “ricos” en el clasismo– con la buena salud; y por el contrario se ubican en las posiciones de vulnerabilidad las categorías de menor poder social –“mujeres” en el sistema sexismo, “personas mayores” en el edadismo, “extranjeros” en el racismo, y “pobres” en el clasismo. Esta cuestión es fundamental para entender, primero, que las desigualdades en salud, al igual que el resto de las desigualdades sociales, se originan en las sociedades; y segundo, y derivado de lo anterior, que es la estructura social la que condiciona la salud, y no al revés, como nos indica la ciencia médica que analiza los denominados “factores biogénéticos” como si se trataran de características innata o biológicas

reduciendo la complejidad de las relaciones sociales a una medida simple y estática (Butler 1990). Por ejemplo, en el sistema del sexismo, la medicina recurre constantemente a la afirmación “los hombres tienen mayores niveles de salud que las mujeres”; sin embargo, al observar la estructura social española es la categoría social “hombres” la que ostenta un mayor valor social que la categoría “mujeres”, y por lo tanto una mejor salud. Es decir, no es que la salud sea mejor en los hombres por su genética sino porque ocupan una mejor posición social, una categoría a la que se atribuye un mayor valor y poder social. Y de modo similar ocurre al observar las categorías del sistema clasismo cuando se indica que “las clases bajas tienen peor salud que las altas” y del racismo al concluir que “las personas españolas gozan de mayor salud que las extranjeras”. Es decir, y a modo de ejemplo, una mujer pobre y extranjera no tiene peor salud por ser “mujer”, “pobre” y “extranjera” sino que es el sistema de dominación del sexismo, el clasismo y el racismo lo que la posicionan en un espacio de vulnerabilidad con consecuencias para su experiencia vital y para su salud. Esta cuestión es determinante para entender que los individuos que experimentan discriminación presentan peores niveles de salud (Pascoe y Richman, 2009).

5. CONCLUSIONES

El análisis a las desigualdades en salud desde la perspectiva sociológica nos ayuda a entender que la salud no es solo una cuestión orgánica y fisiológica sino también social, permitiendo comprender cómo nuestras ideas sobre la salud/malestar están integradas en un contexto social específico en el que se construye el conocimiento sobre salud. Al reconocer la existencia de múltiples sistemas de conocimiento es posible considerar, además, que nuestras definiciones de salud/malestar tienen elementos que pueden tener menos que ver con normas científicas que con diversas agendas culturales y políticas.

Desde la perspectiva sociológica, las desigualdades en salud se generan en la propia estructura social, derivadas de los distintos sistemas de dominación –sexismo, edadismo, clasismo, racismo, capacitismo, etc.– que ubican a los sujetos/grupos en espacios sociales de

vulnerabilidad/dominación. Por ello, el modo de operar que realiza la ciencia médica a los determinantes de la salud, como categorías innatas (biológicas) a los individuos, deja de tener sentido puesto que no se tratan de características y comportamientos individuales que un individuo decide o no tener/hacer sino de sistemas de estructuración que producen y reproducen desigualdades sociales, motivo este también por el que los sujetos dejan de ser responsables de su propia salud. Los posicionamientos sociales más vulnerables derivan de las categorías con menor valor social (mujeres, personas mayores, no caucásicas e inactividad económica), y es sobre estos grupos sobre quienes ocupan las posiciones de dominación que se suelen plantear las medidas sanitarias para fomentar estilos de vida saludables (alimentación, ejercicio físico, consumo de tabaco y alcohol) siendo, a su vez, los posicionamientos más vulnerables los que se enfrentan a una estructura social determinista y con pocas posibilidades de influir en las decisiones políticas y sociales. Además, estos grupos sociales más vulnerabilizados tampoco se les reconoce agencia para afrontar las demandas que establece el modelo de los determinantes en salud en relación a los factores económicos de la salud (el empleo, la vivienda y el acceso a servicios de salud, entre otros), al entorno físico que les rodea (calidad del aire y del agua, el acceso a espacios verdes, etc.) al sistema de salud (servicios de atención médica, disposición de medicamentos y tecnologías sanitarias) o a los factores culturales (creencias, valores y normas culturales que influyen en la salud), todos ellos ligados al eje de dominación del clasismo. Pero, además, nos indica Bourdieu, ocupando las posiciones de vulnerabilidad se les vincula un habitus, configurado por elementos materiales y culturales, que se caracteriza por la reproducción de patrones culturales y sociales que les impide cuestionar su situación y buscar alternativas de cambio social. Sin embargo, Bourdieu también señala que existen posibilidades de cambio para estas personas, aunque su realización requiere de la acción colectiva y de la transformación de las estructuras sociales que mantienen las desigualdades.

El modelo médico de los determinantes sociales de la salud resulta excesivamente determinista al no entender que las desigualdades en salud se originan en las relaciones de poder y no considerar la capacidad de

los individuos para tomar decisiones que afectan a su propia salud, por ello desde la sociología proponemos el término “condicionantes sociales de la salud”. El estudio a las inequidades en salud ha manifestado que la salud debe entenderse como un fenómeno social (Stacey y Homans 1978) y que aquellas sociedades más igualitarias son también las más saludables, mientras que las sociedades más desiguales experimentan una serie de problemas sociales y de salud (Wilkinson y Pickett 2010).

Este estudio hace patente la necesidad de considerar la estructura social en los estudios de las desigualdades en salud. La sociología de la salud tiene un papel importante al proporcionar un contrapunto a los enfoques biológicos y médicos predominantes de la salud/malestar, dado atiende a los sistemas de estructuración social y a los significados de salud en las sociedades, reconociendo el papel que desempeñan la medicina y la industria farmacéutica en la respuesta a las alteraciones orgánicas, pero también señalando los peligros asociados a una dependencia excesiva de las profesiones y las corporaciones sanitarias. Además, en la disputa sobre el saber sobre salud alerta también que la construcción del conocimiento médico está influenciada por las estructuras de poder, manifestando su imposición en relación no solo a su concepto de salud sino también en su intervención en el mundo social. En este sentido la imaginación sociológica, que nos permite conectar la sociedad con el individuo, quizás nunca ha sido más importante al proporcionar contrastes al enfoque biológico. Si la sociología lograra transmitir sus propuestas se podría mejorar la formulación de políticas en el campo de la atención a la salud, especialmente las destinadas a los grupos sociales más vulnerables en los que interseccionan las categorías de menor valor de varios ejes de dominación. El uso de un marco de análisis equivocado en una investigación médica o en un programa de promoción de la salud puede no solo llevar a conclusiones inexactas, sino también a la reproducción de patrones sociales idénticos y, en consecuencia, a perpetuar las desigualdades en materia de salud (Dworkin, Fleming y Colvin 2015). Finalmente, considerar la estructura social también nos obliga a reflexionar sobre el espacio social en el que nos ubicamos como expertas en salud (Haraway 1991).

Posiblemente tomar una perspectiva transnacional en los estudios de salud, específicamente en los relativos a las desigualdades en salud, contribuya a desentrañar qué parte de la salud es social y qué otra es biológica. Lo que se considera normal y desviado es diferente entre grupos y lugares dentro de una misma sociedad, pero una comparación entre regiones puede ilustrar de manera más profunda como los ejes de dominación intersectan creando las desigualdades sociales y en salud. Por ejemplo, podemos preguntarnos si los ejes de dominación que originan las desigualdades en salud se estructuran en todas las sociedades del mismo modo, cómo se interrelacionan o qué espacios sociales derivan de su interrelación y qué posibilidades de agencia disponen las posiciones vulnerabilizadas. También, una perspectiva transnacional se sumaría a nuestra comprensión de los diagnósticos y del estigma que acompaña a determinadas enfermedades al considerar cómo estos procesos pueden operar de manera similar o diferente a través del contexto social.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al profesor Rafael Castelló-Cogollós (UV) la enseñanza de la aplicación empírica de la teoría de los campos de Bourdieu, que ha utilizado en estudios sobre la estructura social valenciana (2002).

7. REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2016 [1987]). *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Arcaya, M., Arcaya, A. y S. Subramanian (2015). Inequalities in health: definitions, concepts, and theories. *Global health action*, 8(1), 27106.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1988 [1968]). *La construcción social de la realidad*. Herder.
- Bianchi, E. (2022). “La construcción social del conocimiento médico. Tecnologías, diagnósticos y fármacos” (pp 123-160). En Grau y Faus (Ed.) *Sociología de la salud: salud, malestar y sociedad desde una mirada crítica*. Tirant Lo Blanch.
- Bianchi, E. (2018). Saberes, fármacos y diagnósticos. Un panorama sobre producciones recientes en torno a la farmacologización de la sociedad. *Psicología, conocimiento y Sociedad*, 8(2), 147-175.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2005 [1970]). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2016 [1979]). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu P. (1997). *Razones Prácticas sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social: notes provisoires*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (2003 [1984]). *Cuestiones de sociología*. Akal.
- Butler, J. (2007 [1990]). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Canadian Institute of Advanced Research (CIFAR, 2012). Health Canada, Population and Public Health Branch. New Local Government Network. [Online] <https://ir.uv.es/8Ae42QM>
- Castelló-Cogollós, R. (2002). *Estructura social del País Valencià. Proyecto Docente*. Universitat de València. [Online] <https://links.uv.es/Z8hAQOw>
- Cockerham, W. C. (2005). Health lifestyle theory and the convergence of agency and structure. *Journal of health and social behavior*, 46(1), 51-67.
- Conrad, P., y Barker, K. (2010). The social construction of illness: Key insights and policy implications. *Journal of health and social behavior*, 51, S67-S79.
- Cochrane, J. H. (1995). Time-consistent health insurance. *Journal of Political Economy*, 103(3), 445-473.
- Connell (1995). *Masculinities*. University of California
- Dahlgren, G. y Whitehead, M. (2007). A framework for assessing health systems from the public's perspective: the ALPS approach. *International Journal of Health Services*, 37(2), 363-378.
- Dahlgren, G. y Whitehead, M. (2021). The Dahlgren-Whitehead model of health determinants: 30 years on and still chasing rainbows. *Public health*, 199, 20-24. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2021.08.009>
- Dworkin, S. L., Fleming, P. J., y Colvin, C. J. (2015). The promises and limitations of gender-transformative health programming with men: critical reflections from the field. *Culture, health & sexuality*, 17(2), 128-143. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1035751>.
- Doyal, L. y Pennell, I. (1979). *The political economy of health*. Pluto Press.
- Durán Heras, M. Á. (1983). *Desigualdad social y enfermedad*. Tecnos.

- Esteban, M. L. (2006) El estudio de la salud y el género: las ventajas de un enfoque antropológico y feminista. *Salud colectiva*, 2, 9-20.
- Faus, A. y A. Grau (2022). “Desigualdades sociales en la salud y el malestar” (pp. 339-384). En Grau y Faus (Ed.) *Sociología de la salud: salud, malestar y sociedad desde una mirada crítica*. Tirant Lo Blanch.
- Foucault, M. (1982). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2021 [1978]). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001 [1975]). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Foucault M. (2006 [1961]). *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica.
- Goffman, E. (2001 [1961]). *Internados*. Amorrortu.
- Goffman, E. (1998 [1963]). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grau i Muñoz, A. (2013). *Relación pedagógica y configuraciones de la crianza en la sociedad del riesgo: la transmisión del cuidado en el programa de educación maternal*. [Tesis Doctoral] Universitat de València.
- Hankivsky, O. (2012). Women’s health, men’s health, and gender and health: Implications of intersectionality. *Social science & medicine*, 74(11), 1712-1720.
- Haraway, D. (1995 [1991]). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Universitat de València.
- Hart, C., Saperstein, A., Magliozzi, D. y Westbrook, L. (2019). Gender and health: Beyond binary categorical measurement. *Journal of health and social behavior*, 60(1), 101-118. <https://doi.org/10.1177/0022146519825>
- Harding, S. (1997 [1993]). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- Hill Collins, P. (2015). Intersectionality's definitional dilemmas. *Annual review of sociology*, 41, 1-20.
- Hill Collins, P. (1989). The social construction of black feminist thought. *Signs: Journal of women in culture and society*, 14(4), 745-773.
- hooks, B. (1981). *Ain’t I a woman: Black women and feminism*. South End Press.
- Illich, I. (1994). Health as one's own responsibility: no, thank you!. *Journal of Consciousness Studies*, 1(1), 25-31.
- Illich, I. (2022 [1975]). *Némesis médica. La expropiación de la salud*. Irrecuperables.

- McGinnis et al. (2002) The Case for More Active Policy Attention to Health Promotion. *Health Affairs*, 21 (2), 78-93.
- McKeown T, y Lowe, C.R. (1974). *An Introduction to Social Medicine*. Blackwell.
- McKeown, T. (1976). *The role of medicine: dream, mirage or nemesis?*. Nuffield Provincial Hospitals Trust.
- Missé, M. y Coll-Planas, G. (Eds.). (2010). *El género desordenado: Críticas en torno a la patologización de la transexualidad*. Egales.
- Moragas, R. (1976). Enfoque sociológico de diversas concepciones de salud. *Papers*, N° 5, 31-54.
- Nelkin D. (1975). The Political Impact of Technical Expertise. *Social Studies of Science*, 5(1):35–54. <https://doi.org/10.1177/030631277500500103>
- Olafsdottir, S. (2013). “Social construction and health” (pp. 41-59). En Cockerham (ed.) *Medical sociology on the move: New directions in theory*. Springer
- Ortiz Gómez, T. (2002). “El papel del género en la construcción histórica del conocimiento científico sobre la mujer” (pp. 29-42). En E. Ramos (ed.) *La salud de las mujeres: hacia la igualdad de género en la salud*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer.
- Ostry, A. S. y Frank, J. (2010). Was Thomas McKeown right for the wrong reasons?. *Critical Public Health*, 20(2), 233-243.
- Pascoe, E. y Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 135(4), 531.
- Payer, L. (1992). *Disease-Mongers: How doctors, drug companies and insurers are making you feel sick*. Wiley & Sons.
- Pickett, K., y Wilkinson, R. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. Penguin.
- Pitts, J. (1968). “Social control: the concept” (pp. 381–396). En Sills D. (Ed.) *International encyclopedia of social sciences*. Macmillan.
- Plummer, K. (1975). *Sexual stigma: An interactionist account*. Routledge & Kegan Paul.
- Rubin, G. (1975). *The traffic in women: Notes on the " political economy" of sex*. Monthly Review Press
- Smith, D. E. (1987). *The everyday world as problematic: A feminist sociology*. University of Toronto Press.
- Sontag, S. (2008 [1978]). *La enfermedad y sus metáforas*. Debolsillo.

- Stacey, M. y Homans, H. (1978). The sociology of health and illness: its present state, future prospects and potential for health research. *Sociology*, 12(2), 281-307.
- Straus, R. (1957). The nature and status of medical sociology. *American sociological review*, 22(2), 200-204.
- Torres, J. (2014). “Medicalizing to demedicalize: lactation consultants and the (de)medicalization of breastfeeding”. *Social Science & Medicine*, 100: 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2013.11.013>
- Zola, I. (1972). Medicine as an institution of social control. *The sociological Review*, 20, 487-504.

LA FUNCIÓN DE LA METÁFORA EN CIENCIA: EL CASO DE LA BIOLOGÍA EVOLUCIONISTA DARWINIANA Y LA ECONOMÍA POLÍTICA EN EL SIGLO XIX

DANIEL LABRADOR-MONTERO
Dpto. de Filosofía, Lógica y Estética
Facultad de Filosofía
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la filosofía, la cuestión acerca de la función que ocupa la metáfora en la generación y transmisión del conocimiento, y especialmente en la ciencia, ha sido completamente marginada hasta hace unos 60 años. De hecho, se pueden encontrar ejemplos importantes de filósofos que no solo desatienden dicho tema, sino que además no reconocen ningún tipo de relación provechosa entre el conocimiento y los tropos. Así, para Thomas Hobbes (1980 [1651], p. 140), las metáforas son “abusos del lenguaje” y, para John Locke (1836 [1690], p. 372), “all the artificial and figurative application of words eloquence hath invented, are for nothing else but to insinuate wrong ideas, move the passions, and thereby mislead the judgment, and so are indeed perfect cheats [...]”.

Esa subestimación del rol epistémico de la metáfora fue común hasta la mitad del siglo XX. Sin embargo, a partir de los años 60 del pasado siglo se produjo un interés creciente acerca de la importancia de la metáfora para determinados procesos cognitivos y mentales. Pensadores de la talla de Max Black (1966 [1962]), Hans Blumenberg (2003 [1960]) o Paul Ricoeur (2001 [1975]), a pesar de las grandes diferencias de sus enfoques, comenzaron a reflexionar sobre la metáfora y su importancia en la conceptualización y en el pensamiento. Incluso corrientes como el

experiencialismo y ramas como la lingüística cognitiva se fundaron sobre la reflexión acerca de este tema, particularmente, gracias a la aportación de George Lakoff y Mark Johnson (1991 [1980]).

Desde luego, esta reivindicación no tardó en llegar a la filosofía de la ciencia. Ortega y Gasset (1957, p. 387) ya había afirmado que “la metáfora es un instrumento mental imprescindible, es una forma de pensamiento científico”. Así, importantes autores como Mary Hesse (1970, 1980, 1988), Richard Boyd (1993 [1979]), John Searle (1993 [1979]), Thomas Kuhn (1993 [1979]), Donald Davidson (1978), Richard Rorty (1987) o Susan Sontag (2007 [1978]), entre otros muchos, comenzaron a indagar en la relación entre metáfora y ciencia.

Ya a finales del siglo XX y a principios de la actual centuria, el estudio de la metáfora en su relación con el conocimiento científico se había consolidado y cada vez tenía lugar investigaciones más especializadas (cf. Bono, 1990, Bustos, 1991, Maasen y Weingart, 1995, 2003; Keller, 1995, 2002; Bradie, 1998, 1999; Ruse, 2000, 2005; Baake, 2003; Brown, 2003; Ahmad, 2006), algo que no ha cesado en la última década (cf. de Bustos, 2013; Reynolds, 2018; Humar, 2021).

Dentro de la pluralidad de enfoques que hay acerca de la labor de la metáfora en la actividad científica, hay dos afirmaciones comunes en la reivindicación de todos estos autores, presentes ya en la teoría de Max Black, a saber, que los tropos no cumplen una función ornamental en la ciencia y que no pueden ser traducidos a lenguaje literal (si es que existe algo así), al menos, sin pérdida de algunos de sus atributos más importantes. Estas dos aseveraciones cobran completo sentido cuando se analiza el caso que ocupa a este texto: las metáforas entre la biología evolucionista y la economía política. En este punto, es oportuno señalar que se hará referencia a metáforas en un sentido muy amplio, pero que sobre todo se pondrá el acento en aquellas que nacen como resultado de los intercambios conceptuales entre campos distintos. Maasen y Weingart parten de esa misma idea, puesto que entienden las metáforas como la fuente de innovación que surge de la transferencia interdisciplinar: “we will call metaphor all those ideas, models, concepts, or theories that have been transposed from their original discipline on to another [...]” (Maasen y Weingart, 2003, p. 20).

En la actualidad, hay grandes defensores de la idea de que la economía debe entenderse a partir de metáforas biológico-evolutivas en lugar de utilizar conceptos provenientes de la física. El adalid contemporáneo de esta postura puede que sea Geoffrey Hodgson (1995), pero, en realidad, ya hace más de un siglo que se encuentran alegatos similares por parte de Thorstein Veblen (1898) y de Alfred Marshall (2013 [1890], p. 637) (posteriormente, también, de Joseph Schumpeter). Así las cosas, las metáforas evolutivas son un recurso relativamente común en la economía de hoy en día. También se puede encontrar el caso contrario, es decir, conceptos provenientes de la economía utilizados en las ciencias de la vida. Con todo, como se puede apreciar en el título, a este capítulo no le ocupa la relación entre la biología y la economía de los siglos XX y XXI, sino la influencia metafórica entre la biología evolucionista fundacional y la “economía política” en el siglo XIX, cuando todavía la economía no existía como ciencia independiente.

El centro del análisis lo ocupan las metáforas económico-políticas de la teoría darwiniana. Sin embargo, no puede entenderse que Darwin acudiera a tales recursos sin prestar atención a cómo la economía política nació como una disciplina naturalizada cargada de metáforas biológicas. Teniendo en cuenta esto, la hipótesis de partida es que el flujo metafórico entre la economía política y la historia natural en el siglo XIX fue fruto de una sinergia teórica y conceptual entre estos dos ámbitos.

2. OBJETIVOS

El primer objetivo es intentar mostrar brevemente cómo la retroacción entre la historia natural y la economía política fue causa y consecuencia del uso de metáforas producto de un fructífero intercambio conceptual entre ambas disciplinas. En segundo lugar, otro propósito es presentar cómo las metáforas, especialmente las de la teoría darwiniana, no cumplen una mera función ornamental y no son traducibles a lenguaje literal.

3. EL ORIGEN DE LA INTERRELACIÓN METAFÓRICA ENTRE LA HISTORIA NATURAL Y LA ECONOMÍA POLÍTICA

A lo largo del siglo XVIII, la historia natural, sobre la base de teologías naturales, fue adquiriendo cada vez más un cuerpo especializado de conocimiento sobre el sistema de la naturaleza. La investigación acerca de lo que ya en la segunda mitad del siglo XIX Haeckel llamaría ‘ecología’ iba adquiriendo matices más complejos. Se buscaba entender el sistema natural como el resultado de intensas e intrincadas relaciones entre las especies y de estas con el mundo inorgánico. En este sentido, la metáfora orgánica fue una herramienta idónea para entender ese carácter sistémico de la naturaleza. El cuerpo vivo era concebido como una red de elementos cuyas funciones completamente determinadas estaban supeditadas a un fin mayor: el buen funcionamiento de todo el organismo. De esta manera, autores como Carl von Linné o Gilbert White entendieron que el sistema natural tenía un funcionamiento análogo: las especies cumplen una función concreta dentro de la estructura natural, restringidas, también, por un *telos* general que necesita de la armonía fruto de la conformidad de cada ser con su rol esencial. Esta visión teleológica de la naturaleza se sustentaba en la idea de que hay un equilibrio ineludible que pivota siempre sobre un mismo centro gravitacional. Dicho de otra manera, el equilibrio es estático, no dinámico, por lo que, a la más mínima desviación, el sistema acude a una serie de mecanismos —a la “policía de la naturaleza” diría Linné— que devuelvan al sistema a su estado inicial de armonía.

Es evidente que, bajo tales preceptos, no es posible otra doctrina que el fijismo esencialista, esto es, la inmutabilidad de las especies. De lo contrario, el equilibrio no podría entenderse como una vuelta continua al punto de partida. Con todo, aquí se encuentra una clave para entender la fundación del pensamiento ecológico sobre la base de la metáfora orgánica. Solo teniendo en cuenta esto se puede comprender la analogía lineana mediante la que entendió la naturaleza como una “economía natural”. Así, Linné, en su *Oeconomia Naturae* (1749), acude a una metáfora con la que trasladaba a la naturaleza el esquema de comprensión del funcionamiento del organismo —lo que entonces se denominaba

“economía animal”—. Desde entonces, la “economía natural” pasaría a ser un concepto fundamental en historia natural durante los siglos XVIII y XIX.

Por otra parte, Linneo también se nutría de tropos político-económicos, como, por ejemplo, el concepto que dio título a su ensayo *Politia Naturae* (1960), una metáfora de la *politia civitatis* hobbesiana (Worster, 1977, p. 45; Pearce, 2010, p. 500). Sin embargo, este recurso, también estaba en íntima conexión con la utilización de la metáfora orgánica, ya que, desde el siglo XVII, era común utilizar al organismo biológico como modelo para la comprensión del Estado político y de las relaciones sociales y económicas. Casos concretos los encontramos en la noción baconiana de “cuerpo político”, en las metáforas orgánico-mecanicistas en el *Leviatán* de Hobbes, que entiende al Estado como un cuerpo artificial o en la “política anatómica” de William Petty (1899 [1691]).

La utilización de la metáfora orgánica para las reflexiones políticas, sociales y económicas no tuvo límites tampoco a lo largo del siglo XVIII. Tanto es así que, por ejemplo, Kant (2011 [1790], p. 284) llegó a señalar que era común entender al Estado popular bajo la metáfora del organismo. De esta manera, se fue instaurando un nexo y puente conceptual que unía la reflexión sobre lo biológico y la reflexión sobre lo humano, esto es, sobre lo político, lo social y lo económico. Esto explica por qué el origen de la economía política —ya se sitúe en los fisiócratas o en los economistas clásicos— está tan interconectado con la reflexión acerca de la naturaleza. Basta una lectura superficial de la obra de, por ejemplo, François Quesnay o de Adam Smith para observar numerosos elementos conceptuales y metafóricos que deambulan entre la reflexión acerca de la naturaleza y la economía política. De hecho, la economía política nace con la motivación de investigar y comprender las leyes naturales que rigen a la economía. En otras palabras, se entendía que el consumo, producción y distribución de bienes y riqueza formaban parte del sistema natural, es decir, que las relaciones económicas son fruto de individuos concebidos como un “pedazo de naturaleza” más (Bilbao, 1993, p. 143), gobernados por una serie de inclinaciones o principios naturales. Por ello, el estudio de las actividades humanas no debía realizarse alejado del estudio de la naturaleza.

La conclusión a la que se quiere llegar es que se estableció todo un flujo conceptual, especialmente a través de metáforas, entre el estudio de la naturaleza y el estudio acerca del ser humano, incluida la economía política. Solo teniendo en cuenta esto, se puede explicar por qué un naturalista como Darwin recurrió sin cortapisas al uso de conceptos provenientes de la economía política y, con ello, a la formación, uso y transmisión de metáforas ligadas a tales préstamos.

Por otra parte, también se puede extraer de todo lo anterior que la función de la metáfora orgánica durante todo ese tiempo fue muy importante. Desde luego, su papel iba mucho más allá del ornamental. Este recurso fue una herramienta de investigación tanto para los naturalistas como para los economistas políticos, que les ofrecía trasladar todo un esquema conceptual de comprensión de un ámbito a otro. Así las cosas, la metáfora orgánica se convirtió en un paraje habitual en el que asentar las concepciones del orden natural, así como del orden social y económico, donde, además, también dio lugar a gran cantidad de metáforas secundarias y ramificaciones metafóricas, como “cuerpo político” o “salud del Estado”. En definitiva, la función heurística y conectiva de la metáfora orgánica no es desdeñable. No obstante, como se verá en el caso de la obra de Darwin, la labor de las metáforas científicas puede ser todavía más decisiva y ocupar un papel central en la teorización y conceptualización.

4. LA METÁFORA EN LA TEORÍA DE DARWIN

Antes de nada, es importante entender que Darwin consideraba el recurso de la metáfora como algo pertinente y útil. Su teoría está plagada de metáforas, muchas de las cuales no provienen de la economía política, tales como “árbol de la vida”, “ribera enmarañada” (cf. Darwin, 1859, p. 489-90) o la metáfora del arquitecto (cf. Darwin, 1868, vol. 1 p. 224; vol. 2 pp. 248-9 y 430). Hay otras que provienen del mundo de la innovación humana y, por lo tanto, ligadas a la economía de alguna manera: “invention”, “manufacture of species” o “workshop of species”. Tal es así, que Giuliano Pancaldi (2019), en uno de los estudios más minuciosos sobre este tema, ha denominado a este subsistema

metafórico de Darwin como *Technology of life*. Ahora bien, donde se aprecia una mayor influencia de la economía política es en dos metáforas: la lucha por la existencia y la división del trabajo. Además, estos dos conceptos metafóricos son los ejes de sus dos principios fundamentales, a saber, la selección natural y el principio de divergencia, tal y como el propio Darwin (1857, 5 de septiembre) aseguraba. No obstante, por razones de espacio, este capítulo se centrará solamente en la metáfora de la lucha por la existencia o lucha por la vida.

Existe una conexión explícita entre la metáfora de la lucha por la existencia y la economía política, a saber, que el origen de dicha metáfora se encuentra en la teoría malthusiana. Esto no es algo que el naturalista inglés intentara ocultar, pues, como se puede ver en las siguientes citas, Darwin no tuvo reparos al afirmar en el *Origen de las especies* la influencia de Malthus:

This is the doctrine of Malthus, applied to the whole animal and vegetable kingdoms. As many more individuals of each species are born than can possibly survive; and as, consequently, there is a frequently recurring struggle for existence, it follows that any being, if it vary however slightly in any manner profitable to itself, under the complex and sometimes varying conditions of life, will have a better chance of surviving, and thus be naturally selected (Darwin, 1859, p. 5).

A struggle for existence inevitably follows from the high rate at which all organic beings tend to increase. [...] as more individuals are produced than can possibly survive, there must in every case be a struggle for existence, either one individual with another of the same species, or with the individuals of distinct species, or with the physical conditions of life. It is the doctrine of Malthus applied with manifold force to the whole animal and vegetable kingdoms; for in this case there can be no artificial increase of food, and no prudential restraint from marriage (Darwin, 1859, p. 63).

Con todo, más allá del propio reconocimiento público por parte de Darwin del influjo del economista, en los *Notebooks* es apreciable cómo la lectura del *Essay* de Malthus en 1838 fue determinante⁸¹. Así lo señala Darwin (1958, p. 120) en su *Autobiografía*:

⁸¹ Los *Notebooks* demuestran que Darwin leyó el *Essay on Population* dos veces, en 1838 y en 1847 (cf. Vorzimmer, 1977).

In October 1838, that is, fifteen months after I had begun my systematic enquiry, I happened to read for amusement Malthus on Population, and being well prepared to appreciate the struggle for existence which everywhere goes on from long- continued observation of the habits of animals and plants, it at once struck me that under these circumstances favourable variations would tend to be preserved, and unfavourable ones to be destroyed. The result of this would be the formation of new species. Here, then, I had at last got a theory by which to work [...]

A partir de ese momento se puede percibir cómo Darwin encuentra un punto clave para explicar el mantenimiento de los rasgos adaptativos. Debía suponer tres aspectos fundamentales: la variación espontánea de los seres vivos, la herencia de dichas variaciones y la tendencia de todo ser vivo a dejar el mayor número de descendencia posible. Con estas tres premisas, Darwin elaboró una teoría en la que la tesis malthusiana sobre el crecimiento geométrico de la población y el aritmético de los recursos era el centro. De este modo, la superpoblación y la escasez de recursos provocan una lucha por la vida que da como resultado que solo puedan sobrevivir y reproducirse aquellos organismos mejor adaptados, es decir, aquellos que cuentan con variaciones que les favorecen dadas unas circunstancias concretas y que transmitirán a su descendencia.

Así, las ideas malthusianas acerca de la superpoblación, de la escasez de recursos y de la competencia se trasladaron a la teoría darwiniana. Ahora bien, Darwin no tomó sin más el concepto malthusiano, sino que la lucha por la existencia darwiniana es una metáfora extremadamente compleja. Es necesario acudir a una extensa cita de Darwin para demostrar tal conclusión:

I should premise that I use the term Struggle for Existence in a large and metaphorical sense, including dependence of one being on another, and including (which is more important) not only the life of the individual, but success in leaving progeny. Two canine animals in a time of dearth, may be truly said to struggle with each other which shall get food and live. But a plant on the edge of a desert is said to struggle for life against the drought, though more properly it should be said to be dependent on the moisture. A plant which annually produces a thousand seeds [...] may be more truly said to struggle with the plants of the same and other kinds which already clothe the ground. The misletoe is dependent on the apple and a few other trees, but can only in a far-fetched sense be said to struggle with these trees, for if too many of these parasites grow on the same tree, it will languish and die. But several seedling misletoes, growing close together on the same branch, may more truly be

said to struggle with each other. As the missletoe is disseminated by birds, its existence depends on birds; and it may metaphorically be said to struggle with other fruit-bearing plants, in order to tempt birds to devour and thus disseminate its seeds rather than those of other plants. In these several senses, which pass into each other, I use for convenience sake the general term of struggle for existence (1859, pp. 62-3).

Todos estos sentidos que señala Darwin introducen elementos muy relevantes en el concepto de lucha por la existencia que lo reconfiguran por completo y que generan una metáfora rica, vital para su teoría y, también, intraducible a lenguaje literal. Si se atiende a la cita anterior, la metáfora de la lucha hace referencia tanto a la competencia biótica, como al esfuerzo y capacidad individual por sobrevivir y por reproducirse, como a la interconexión y dependencia entre los organismos de la economía natural. Esta gran gama de matices no es sustituible por una expresión literal sin que pierda complejidad o se vea afectado alguno de estos sentidos. Tampoco es posible, por la propia economía del lenguaje, introducir una definición tan extensa y pormenorizada cada vez que se hace referencia a la lucha por la existencia. En consecuencia, esta metáfora darwiniana cumple una función indispensable en la teoría de la selección natural. En el siguiente apartado se evaluarán en mayor profundidad estos aspectos.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En el apartado anterior, se ha visto cómo la metáfora de la lucha por la existencia ocupa un papel relevante en la teorización de Darwin. Para comenzar, fue muy importante a nivel heurístico, en el sentido en que lo entiende Maasen (1994, pp. 22-23): las metáforas permiten una “reorganización de los fenómenos” o una “nueva manera de problematizar” el asunto. Así, si el traslado conceptual es exitoso, la metáfora es capaz de ilustrar nuevas conexiones que antes no se habían tenido en cuenta. Esto encaja a la perfección con el giro que provocó la lectura por parte de Darwin del *Essay on Population* de Malthus, ya que supuso una revolución en el pensamiento de Darwin y le permitió visualizar y conceptualizar un problema científico y teórico de una manera distinta. Como señala Abdulsalam Al-Zahrani (2008, p. 57), desde una perspectiva cercana al experiencialismo: “Without the metaphor of «struggle for

existence», which is the basic metaphorical gestalt underlying Darwin's theory, the other metaphors such as «natural selection» and «the survival of the fittest» would have been impossible”.

No se debe obviar tampoco que las metáforas pueden tener una importante función retórica. Darwin pensó acerca del rendimiento y valor de sus expresiones retóricas y sus conceptos metafóricos. De hecho, fue muy cuidadoso con lo que escribía (Peckham, 1959; Young, 1993, p. 376). Para el naturalista inglés, el uso de la metáfora fue mucho más que algo esporádico o un recurso desesperado. Es importante no olvidar que Darwin escribió para el público culto e interesado en general, no solo para los especialistas. De no haber utilizado tal lenguaje, su libro podría haber sido menos problemático, pero también habría tenido menos impacto (Beer, 2004, p. 47). Schweber (1980, p. 276) arguye que “Darwin formuló su teoría en un lenguaje metafórico que era característicamente británico”, o victoriano, como hubiera dicho Robert Young. Así, a través de un lenguaje metafórico, Darwin “apeló al conocimiento común de su audiencia sobre ciertos temas” (Todes, 1989, p. 7).

Sin embargo, la función de la metáfora de la lucha por la existencia no quedó relegada a los planos heurístico y retórico, sino que también fue relevante a otros niveles, como, por ejemplo, el explicativo o la determinación del objeto de estudio para la experimentación. Para empezar, la lucha por la existencia ofrece una explicación de por qué se produce la selección natural. En realidad, la selección natural es el mecanismo explicativo de la adaptación de las especies y, con ello, de la evolución, pero, a su vez, la metáfora de la lucha basada en el principio malthusiano ofrece una explicación causal de la selección. Darwin, gracias a su analogía con la selección artificial, ya contaba antes de 1838 con la idea de selección, pero no había concebido un mecanismo causal que provoque que unas variantes sean seleccionadas en detrimento de otras. Esto es lo que le ofreció la teoría malthusiana y la metáfora de la lucha.

Más allá de esto, la metáfora de la lucha era también para Darwin una herramienta de investigación que le proveía de una orientación para su práctica científica, es decir, que delimitaba su experiencia del objeto de estudio, sobre qué seguir trabajando y bajo qué enfoque. En otras palabras, la metáfora de la lucha fue un factor clave que determinó qué

investigaba y a qué tenía que prestar atención en sus futuros trabajos. Al concluir que las adaptaciones, la evolución, la divergencia y las extinciones tenían como causa, fundamentalmente, la lucha por la existencia, el naturalista británico demarcó en qué enfocarse para estudiar esos fenómenos. Una vez estableció prontamente que la lucha era un fenómeno omnipresente y central en la evolución de los organismos, hizo girar sus observaciones alrededor de los diferentes sentidos de esta.

En las obras posteriores a *El origen de las especies* es fácil observar cómo Darwin limita su investigación concreta sobre la selección natural e incluso su experimentación — por ejemplo, en *La fecundación de las orquídeas* (Darwin, 1862)— a la búsqueda de co-adaptaciones entre dos especies basadas en las relaciones de lucha e interdependencia. Por consiguiente, la metáfora malthusiana cumplía una función plural dentro de la doctrina darwiniana, pero no solo en su teoría como producto, sino también en su actividad científica cotidiana. En suma, la conclusión más significativa que se obtiene de todo lo expuesto es que las funciones de las metáforas científicas pueden ser diversas, pero, sobre todo, que son herramientas de gran utilidad tanto a nivel heurístico y retórico, como explicativo y práctico. Así, la breve argumentación presentada en este capítulo se une a la reivindicación de todos los autores señalados en la introducción. Las metáforas son un elemento indispensable de la ciencia y son un objeto de estudio interesante para el filósofo e historiador de la ciencia.

6. REFERENCIAS

- Ahmad, Khurshid (2006). *Metaphors in the Languages of Science*. En Maurizio Gotti y Davide S. Giannoni (Eds.) *New Trends in Specialized Discourse Analysis* (pp. 197-220). Peter Lang.
- Al-Zahrani, Abdulsalam (2008). *Darwin's Metaphors Revisited: Conceptual Metaphors, Conceptual Blends, and Idealized Cognitive Models in the Theory of Evolution*. *Metaphor and Symbol*, 23, 50–82.
- Baake, Ken (2003). *Metaphor and Knowledge. The Challenges of Writing Science*. State University of New York Press.
- Beer, Gillian (2004). *Darwin's Plots. Evolutionary Narrative in Darwin, George Eliot and Nineteenth-Century Fiction*. Cambridge University Press.

- Bilbao, Andrés (1993). Hobbes y Smith. Política, economía y orden social. REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas, (61), 127-144.
- Black, Max (1966). Modelos y Metáforas. Tecnos.
- Blumenberg, Hans (2003). Paradigmas para una metaforología. Trotta.
- Bono, James J. (1990). Science, discourse, and literature: the role/rule of metaphor in science. En S. Peterfreund (ed.) Literature and Science: Theory and Practice (pp. 59– 89). Northeastern University Press.
- Boyd, Richard (1993). Metaphor and theory change: What is "metaphor" a metaphor for? En Anthony Ortony (ed.) Metaphor and Thought (pp. 481-532). Cambridge University Press.
- Bradie, Michael (1998). Explanation as Metaphorical Redescription. Metaphor and Symbol, 13 (2), 125– 39.
- (1999). Science and Metaphor. Biology and Philosophy, 14, 159-166.
- Brown, Theodore L. (2003). Making Truth: Metaphor in Science. University of Illinois Press.
- Bustos, Eduardo de (1991). Las metáforas científicas y el realismo semántico. Arbor, 542, 69-82.
- (2013). Argumentando una innovación conceptual: metáfora y argumentación analógica. Revista Iberoamericana de Argumentación, 7, 1- 17.
- Davidson, Donald (1978). What Metaphors Mean. Critical Inquiry, 5 (1), 31-48.
- Darwin, Charles R. (1857, 5 de septiembre). [Letter to Asa Gray]. Disponible en: <https://www.darwinproject.ac.uk/letter/DCP-LETT-2136.xml>
- (1859). On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life. 1st Edition. John Murray.
- (1862). On the Various Contrivances by which British and Foreign Orchids Are Fertilised by Insects, and on the Good Effects of Intercrossing. John Murray.
- (1868). The Variations of Animals and Plants under Domestication. 2 vols. John Murray.
- (1958). The Autobiography of Charles Darwin 1809-1882. With the original omissions restored. Edited and with appendix and notes by his grand-daughter Nora Barlow. Collins.
- Hesse, Mary (1970). Models and Analogies in Sciences. University of Notre Dame Press.

- (1980). *The Explanatory Function of Metaphor*. En *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science* (pp. 111-124). Indiana University Press.
- (1988). *The Cognitive Claims of Metaphor*. *The Journal of Speculative Philosophy*, 2 (1), 1-16.
- Hobbes, Thomas (1980). *Leviatán*. Grefol Editora Nacional.
- Hodgson, Geoffrey M. (1995). *Economía y evolución. Revitalizando la economía*. Celeste Ediciones.
- Humar, Marcel (2021). *Metaphors as Models: Towards a Typology of Metaphor in Ancient Science*. *History and Philosophy of the Life Sciences*, 43 (3), 101. DOI: 10.1007/s40656-021-00450-2.
- Kant, Immanuel (2011). *Crítica del Juicio*. Tecnos.
- Keller, Evelyn Fox (1995). *Refiguring Life: Metaphors of Twentieth- Century Biology*. Columbia University Press.
- (2002). *Making Sense of Life: Explaining Biological Development with Models, Metaphors, and Machines*. Harvard University Press.
- Kuhn, Thomas S. (1993). *Metaphor in Science*. En Anthony Ortony (ed.) *Metaphor and Thought* (pp. 533-542). Cambridge University Press.
- Lakoff, George y Johnson, Mark (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Locke, John (1836). *An Essay Concerning Human Understanding*. T. Teg and Son.
- Maasen, Sabine (1994). *Who is Afraid of Metaphors?* En Sabine Maasen, Everett Mendelsohn y Peter Weingart (eds.), *Biology as Society, Society as Biology: Metaphors* (11-36). Kluwer Academic Publisher.
- Maasen, Sabine y Weingart, Peter (1995). *Metaphors—Messengers of Meaning: A Contribution to an Evolutionary Sociology of Science*. *Science Communication*, 17, 9–31.
- (2003). *Metaphors and the Dynamic of Knowledge*. Routledge.
- Marshall, Alfred (2013). *Principles of Economics*. Palgrave Classics in Economics.
- Ortega y Gasset, José (1957). *Las dos grandes metáforas*. En *Obras Completas* (pp. 387- 400). *Revista de Occidente*, vol. 2.
- Pancaldi, Giuliano (2019). *Darwin’s Technology of Life*. *Isis*, 110 (4), 680-700.
- Pearce, Trevor (2010). “A Great Complication of Circumstances”— Darwin and the Economy of Nature. *Journal of the History of Biology*, (43), 493-528.

- Peckham, Morse (1959). Introduction. En Charles Darwin, *The Origin of Species: A Variorum Text* (pp. 9–34). University of Pennsylvania Press.
- Petty, William (1899). *The Political Anatomy of Ireland*. En Charles Henry Hull (ed.), *The Economic Writings of Sir William Petty*, vol 1. (pp. 121-231). Cambridge University Press
- Reynolds, Andrew S. (2018). *The Third Lens. Metaphor and the Creation of Modern Cell Biology*. The University of Chicago Press.
- Ricoeur, Paul (2001). *La metáfora viva*. Trotta.
- Rorty, Richard (1987). Unfamiliar Noises, Hesse and Davidson on Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volumes*, 61, 283-296.
- Ruse, Michael (2000). Metaphor in Evolutionary Biology. *Revue Internationale de Philosophie*, 54 (214), 593– 619.
- (2005). Darwinism and Mechanism: Metaphor in Science. *Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences*, 36, 285–302.
- Searle, John R. (1993). Metaphor. En Andrew Ortony (ed.). *Metaphor and Thought* (pp. 83-111). Cambridge University Press.
- Schweber, Silvan S. (1980). Darwin and the Political Economist: Divergence of Character. *Journal of the History of Biology*, 13 (2), 195-289.
- Sontag, Susan (2007). *La enfermedad y sus metáforas*. Taurus.
- Todes, Daniel P. (1989). Darwin without Malthus. *The Struggle for Existence in Russian Evolutionary Thought*. Oxford University Press.
- Veblen, Thorstein (1898). Why is Economics not an Evolutionary Science? *The Quarterly Journal of Economics*, 12, (4), 373-397.
- Vorzimmer, Peter J. (1977). The Darwin Reading Notebooks (1838-1860). *J. Hist. Biol.*, 10 (1), 107-153.
- Worster, Donald (1977). *Nature's Economy. The Roots of Ecology*. Sierra Club Books.
- Young, Robert M. (1993). Darwin's Metaphor and the Philosophy of Science. *Science as Culture*, 3 (3), 375-403.

“PROGRESO CIENTÍFICO” Y “FENÓMENO”,
DESDE UNA PERSPECTIVA DE LO “ADECUADO”
PARA LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

JOSUÉ CAMPA HERNÁNDEZ
Universidad de Guanajuato

1. INTRODUCCIÓN

El Dr. Sergio Martínez en su artículo *Método, evolución y progreso en la ciencia (parte 2)* (1993) recupera una tradición de la Filosofía de la Ciencia alternativa y cercana a Ian Hacking. En esta visión se analiza la noción de *progreso científico* a partir de los conceptos de atrincheramiento⁸², estabilidad⁸³ y manipulabilidad⁸⁴.

Esta noción de progreso se sostiene en el atrincheramiento de fenómenos, es decir, en la capacidad para delimitar un fenómeno. Una vez conseguida una versión sintética del fenómeno, se pone en duda si puede

⁸² Dentro de esta corriente alternativa, se fija en el desarrollo de los fenómenos, por tanto, utilizan el concepto de atrincheramiento en el sentido de concebir un fenómeno fundador del que, conforme se explore, irá manifestando otro tipo de fenómenos derivados, mismos que formarán parte de la estructura teórica que fortalezca la inteligibilidad de la teoría.

⁸³ Una vez que los fenómenos forman este atrincheramiento se da el fenómeno de estabilidad, donde los científicos pueden comenzar a explorar de mejor manera la teoría.

⁸⁴ Dentro de estas teorías formadas se comienza a dar, dentro de la misma expansión de los fenómenos, ciertas conexiones que dejan de ser factibles de manipular, mismas donde, si se ha hecho un buen atrincheramiento, se pueden tomar como parte de la teorización, pero eso no significará que el conocimiento sirva para poder manipular el fenómeno, sino entraría en un estado de proyección. El ejemplo que da es la manipulación de electrones que pueden ayudar para atrincherar fenómenos como los rayos laser, el uso en puertas mecánicas o en alarmas de seguridad; pero, siendo parte de teorías de este tipo su exaltación podría verse en fenómenos como los agujeros negros, mismos sobre los que se puede teorizar, por su relación con los fenómenos mencionados, pero que no pueden manipularse. El dilema que presenta es alrededor de la consideración de las teorías al decirse científicas pese a su capacidad de emplear la manipulación, siendo, necesariamente, fundadas en otros fundamentos epistémicos objetivos.

ser considerado como estabilizado, en otras palabras, se analiza su capacidad de ser manipulado.

En el presente trabajo haremos una revisión de la visión que nos presenta el Dr. Martínez (1993) con respecto al estudio de diversas ciencias, cuya realidad epistémica carece de *adecuación* al respecto del análisis de la científicidad desde la Filosofía de la ciencia.

De este modo, haremos un ligero repaso a la línea mecanicista newtoniana del pensamiento científico, pues consideramos que, desde la Filosofía de la ciencia, los elementos epistémicos que presentan estas ciencias no *cumplen* a cabalidad su objetividad ontológica, puesto que la noción científica de I. Newton se sustenta en la matematicidad del fenómeno material. Esto da como resultado inconsistencias que incluso pueden relacionarse con teorías alternas al fenómeno en la ciencia (como la que presenta el Dr. Martínez), pero debe ser claro que su situación desde la filosofía no es *adecuada*, al hablar de obtener conocimientos certeros.

2. PROGRESO CIENTÍFICO EN SERGIO MARTÍNEZ

Para explorar lo correspondiente al progreso científico y el fenómeno, nos apoyaremos en las obras del Dr. Sergio Martínez, *Método, evolución y progreso en la ciencia (1ª. Parte)* (1993) y *Método, evolución y progreso en la ciencia (2ª. Parte)* (1993). La importancia del progreso está en su relación con la noción de evolución. De cierto modo, uno de los intereses del científicismo es *la búsqueda de este progreso*, la cual depende de la concepción de *conocimiento científico* y en la acumulación de verdades que éste permita.

Pues bien, el progreso es *una actividad o proceso progresivo cuando implica la realización gradual de ciertos fines* (Martínez, parte 1, 1993). Esta noción debe distinguirse de otras, como la de *cambio direccional*, la cual no tiene por qué ser progresiva, pues existen procesos, como los termodinámicos, que presentan una direccionalidad de menor a mayor desorden, que no es considerado un progreso.

Para hablar de progreso es necesario la introducción de juicios de valor acerca de algún parámetro temporal. En el caso del progreso

cognoscitivo... debe ser interpretado como un aumento de conocimiento o como una mejora objetiva e descripción científica (Martínez, parte 1, 1993), lo que nos deja con la expectativa de un juicio basado en la ciencia, uno que debe ser objetivo y, además, reflejar una mejora o un aumento. Desde esta perspectiva, el requerimiento de un juicio científico nos interesa, pues, como hemos trabajado, está sustentado por una visión científica dominante; por más que la objetividad nos asegurase neutralidad, no podemos negar que la visión científica de una temporada o un círculo de científicos puede estar sesgada, errada o, como proponemos, ser inadecuada filosóficamente.

El mismo Dr. Martínez señala que *el problema de formular un concepto de progreso científico depende de nuestra manera de concebir el conocimiento científico* (Martínez, parte 1, 1993). Para esta formulación, comienzan a ser importantes métodos a través de los cuales poder juzgar verdades de la forma más adecuada posible. A continuación, expondremos una breve recopilación de las concepciones sobre el método científico que el Dr. Martínez despliega en su texto. Hemos de resaltar que es una propuesta diacrónica, que, a nuestro parecer, contempla la visión más popular de cada época.

3. DESARROLLO DEL MÉTODO CIENTÍFICO EN LA MODERNIDAD

A mediados del siglo XVI la concepción predominante era que el método científico se caracterizaba por ser un método de investigación infaliblemente nos llevaba a la verdad... El progreso consiste en la acumulación de verdades (Martínez, parte 1, 1993). Pues bien, esta idea debió convivir con la reforma protestante, el escepticismo y la duda sobre la verdad que se vivió a principios de la modernidad. Esta visión se aferra a la existencia de verdades y a que la acumulación representa el progreso. Los intentos, como el método cartesiano, surgieron como producto de la reestructuración de la ciencia medieval de este tiempo; esta ciencia nueva debería restituir a la “verdad” como algo asequible, más allá de una simple acumulación, el método debería asegurar que la verdad está presente.

Entrado el siglo XVII vemos que la concepción científica contempla que *las teorías no nos proporcionan conocimiento (necesariamente) verdadero, sino sólo nos aproximan a la verdad* (Martínez, parte 1, 1993). Esta postura contemplaba que el método científico se autocorregía, desde cierto punto de vista, se espera que el mismo método identifique los problemas que puede llegar a presentar. Como una clara marca del escepticismo, este pensamiento no parece estar muy seguro de sí mismo, se complace en pensar que está, por lo menos, más cerca cada vez, se le menciona como escepticismo constructivo.

A esta concepción la acompaña una nueva concepción de la racionalidad a partir de la búsqueda por sistematizar los procedimientos apropiados para tomar decisiones en la vida cotidiana... es suficiente que sea una guía confiable para tomar decisiones en la vida diaria (Martínez, parte 1, 1993). Pareciera que existe cierta ambigüedad sobre cuál es el propósito de la ciencia, o del conocimiento de la naturaleza, contempla que la verdad sólo puede alcanzarse eliminando los caminos erróneos (Martínez, parte 1, 1993); el método científico es la herramienta para encontrar los errores. En este tiempo surgen los pensamiento de Leibniz y Newton, que, como puede esperarse, forman parte de la estructuración de la ciencia más especializada; aunque por una parte buscaban dar explicación a los fenómenos astrológicos y terrenos más complicados, como la gravedad, la rotación, etc., también había un trabajo muy amplio alrededor de ejercicio matemáticos y geométricos de los que muchos pensadores de toda Europa solían encargarse; llegaron a haber premios por resolver algún problema matemático o por encontrar alguna solución novedosa a algún problema más práctico, como podría ser un mecanismo para drenar agua de una mina. Como podemos apreciar, fueron años donde la implementación de la ciencia, así como el ensayo y error de mecanismos y materiales se desarrollaron ampliamente.

La concepción de un método autocorregible prosperó entre los siglos XVIII al XX; siguiendo la línea de la búsqueda del crecimiento del conocimiento científico (Martínez, parte 1, 1993). Encontramos variantes, que se adentran en el análisis del propio método y su perfeccionamiento, también se pone atención a qué es en sí mismo la *racionalidad* que lo estudia, así como la importancia del *contenido empírico*, como antesala

del estudio de la concepción del *fenómeno*, es decir, el cómo acercarse a este y cómo describirlo en sí mismo.

4. EL MÉTODO CIENTÍFICO DESDE LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

Sólo estamos mencionando algunas nociones generales, apoyándonos en el texto del Dr. Martínez, al respecto de una tradición de historia de la ciencia y de la filosofía que es sumamente extensa y complicada; no llegamos a explicar, por ejemplo, alguna postura en particular, ni siquiera una tan relevante como la de Kuhn o Popper.

Uno de los elementos importantes es el *contenido empírico*. El Dr. Martínez comenta que resulta difícil entender el lugar que ocupa dentro de la teoría, especialmente en la comparación entre teorías. Como bien se puede intuir, las herramientas de medición, incluso los sistemas métricos, cambian de región en región; concertar en cierta medida, como podría ser el kilo o el metro, eran un problema mayor hasta hace unos años, aunque con el método actual es necesario una serie de ecuaciones complejas para poder obtener el “qué es un kilo”.

La idea de progreso y contenido empírico, como elementos enfocados en la posibilidad de comparación entre teorías, dan paso a cierto desengaño de alguna de las partes de la teoría; “evadir el error” es un progreso para la ciencia. Al igual que las distinciones de ciencia normal y ciencia extraordinaria de Kuhn son reflejos de los “momentos” de hacer ciencia: compararla, revolucionarla y volver a hacer ciencia. Para Lakatos *es una medida del contenido empírico de teorías la que permite determinar si un programa de investigación progresa o no* (Martínez, parte 1, 1993).

El *contenido empírico* pareciera un elemento fácilmente desechable, sacrificable si el progreso lo requiriese. Sin embargo, es fundamental para concretar el contenido de la ciencia, de forma metafórica podríamos pensar que este contenido va sobre una banda de ensamblaje, pasa por revisores y si fuese imperfecta se desecha, considerándose eso como un progreso. Esto, aunque no nos parece una aberración, nos llama la atención; porque implica que una teoría contemplará la necesidad de que los

elementos materiales se acomoden y asimilen si surge una mejor visión de la misma.

Otro elemento a tener en cuenta es la *racionalidad*, pues tiene un núcleo fácilmente caracterizable en términos de la consistencia lógica de las creencias (Martínez, parte 1, 1993). Su papel dentro de la Filosofía de la ciencia resulta interesante, ya que pensar que la intuición central de ésta se encuentra en la lógica proposicional, como núcleo de la racionalidad, y esto es la base para conformar la construcción de teorías. Laudan, por su parte, considera que la noción de progreso afecta la racionalidad; propone que una solución a esta relación se encuentra en caracterizar el progreso y la racionalidad con respecto a *la capacidad de las teorías para resolver problemas* (Martínez, parte 1, 1993). El Dr. Martínez considera para su trabajo que lo más relevante de lo que propone Laudan es que *las teorías ya no son las unidades apropiadas del análisis historiográfico, pero siguen siendo el objetivo de la ciencia* (Martínez, parte 1, 1993).

La importancia de ambos elementos está en la concepción de ciencia que percibimos más aceptable, la cual surge desde la Filosofía de la ciencia y tiene mucho que ver con la disputa entre la *concepción científica* de Leibniz y de Newton. Sobre todo por las críticas de la postura leibniziana al mecanicismo; pues las limitaciones materiales, su negación de la metafísica y, sobre todo, la abnegación a un método netamente matemático restringen muchas de las nociones científicas comúnmente utilizadas por los replicantes del modelo newtoniano.

Pues bien, ya sabemos que la finalidad de la ciencia es la construcción de teorías, y que éstas deben ser racionales, es decir, tener una consistencia lógica de sus creencias, también sabemos que su objeto de estudio y contrastación es a partir del contenido empírico; entonces, *se considera como la manera que tenemos de ordenar nuestras creencias verdaderas acerca del mundo en un todo unificado y describible como una estructura lógica (consistente). Esto conduce a una subordinación de cualquier tipo de conocimiento al conocimiento teórico* (Martínez, parte 1, 1993).

5. REFLEXIÓN SOBRE LAS NOCIONES CIENTÍFICAS

Consideramos que las nociones científicas del Dr. Martínez, nos resultan coherentes y cercanas porque su línea de estudio está en camino a solucionar las cuestiones científicas problemáticas a través de teorías filosóficas actuales y el desarrollo de la ciencia del último siglo.

Nosotros nos apegamos a la idea de *reestructuración de la ciencia* de Leibniz, donde la idea de una univocidad ontológica juega un papel importante, puesto que busca la *adecuación* de una noción científica que contemple una revisión fuerte desde la epistemología y la ontología, por lo menos.

Desde esta perspectiva ontológica, toma mucho más sentido que sea el *fenómeno* una noción problemática que necesita ser delimitada y definida correctamente; pues, aquello que se estudia es la realidad y la forma de estudiarlo debe responder a la unidad estructural que identificamos como *holismo leibniziano*, al contrario del reduccionismo newtoniano adoptado por las ciencias modernas y contemporáneas.

Por otra parte tenemos el papel de la *lógica ampliada*, la cual, para Leibniz, pareciera significar que la ontología es reemplazada, que el estudio de los *entes* pierde relevancia ante un estudio dirigido a configurar la estructura del conocimiento, donde encontramos la búsqueda de definiciones adecuadas de los conceptos, así como la capacidad de reflexión alrededor de las cualidades y las cantidades (dentro de los fenómenos estudiables); esto representa que sí se estudiarán los entes, pero desde una estructura *adecuada* y compartida entre las distintas disciplinas científicas y filosóficas.

Esta lógica ampliada reformaría a las ciencias, sustentaría la univocidad ontológica y consideraría todos los aspectos de la realidad, desde los más físicos a los más abstractos; estos elementos son estudiados por la metafísica y, además, nos hace asumir, desde la filosofía de Leibniz, que la subordinación del *principio de razón suficiente* al *principio de no contradicción* (Esquisabel, 2012), lo cual debe solucionar problemas más allá de la estructura científica.

Sobre esta misma línea de razonamiento, pero volviendo al fenómeno, apegándonos a la exposición del Dr. Martínez, debemos añadir que: para Newton *es un suceso o proceso que ocurre regularmente en circunstancias definidas; que pueden ser muy especiales, como en el caso de “un fenómeno celeste”, pero que no tienen por qué ser derivables de un principio o ley causal general* (parte 1, 1993). De esta forma, señalar que el fenómeno en la ciencia *es algo público, aunque por lo general no se ejemplifique en el mundo, a menos de que intervengamos en él para producir la regularidad que constituye el fenómeno* (parte 1, 1993).

Es claro que el problema de referirse a circunstancias definidas ha sido criticado como el acomodo de la misma ciencia para obtener resultados *ad hoc*; esta crítica se sustenta en la consideración de que: las herramientas formuladas por las ciencias dan medidas arbitrariamente seleccionadas y los resultados que se obtienen tienen lugar dentro de teorías que esperaban mediciones cercanas bajo un margen previamente señalado. Aun así la ciencia funciona, lo que nos hace afirmar que pese a la poca coherencia ontoepistemológica, la eficiencia sigue circundando.

Por otro lado, el requerimiento del fenómeno por no ser necesariamente derivable de principios o leyes causales, que a nuestro parecer y al de algunos autores como el Dr. Prieto (Prieto, 2019), constituye parte del problema con el mecanicismo materialista; pues a esta postura no le interesa el origen de los fenómenos que estudia, pues el desconocimiento de estos principios nubla la relación de los fenómenos con la realidad. Esto se puede comparar a separar la *razón* de un trauma de la *parte del cuerpo* afectada, es decir, trabajar sólo con un hematoma; si se desconoce parte importante de sus relaciones causales, y otras afectaciones, se puede caer bajo la inconsistencia científica y acarrear problemas estructurales que en una concepción más incisiva en la lógica y ontoepistemología no ocurriría.

El *determinismo*, su eliminación o sustitución por otra cadena causal, debe ser estudiado también. Debemos apuntar que la disputa entre el determinismo y su relación con la libertad es de suma importancia para Leibniz; de hecho, consideramos que la noción de libertad es tan importante en el pensamiento leibniziano que el papel de Dios necesita ser restringido para que haya, al menos, una pequeña oportunidad de

libertad en el hombre; algo que, desde nuestra perspectiva, podría ser un pensamiento que no podría dejar dormir a una de las mentes más grandes de la modernidad⁸⁵.

Sobre la *regularidad*, ésta forma parte del mismo problema de intervención en los fenómenos, aporta para la concepción del conocimiento, pero se ve como inadecuada; también parece distanciarse del concepto de *manipulación* (dentro del estudio del fenómeno). Todos los elementos anteriores, incluso la mención de los fenómenos celestes, forman parte de los problemas que Leibniz tenía con las ideas Newtonianas; pues, bajo estos términos, los fenómenos parecen *oscuros*, las teorías *inadecuadas* y la ontología *inexistente*.

Si no hay una ontología que una a los fenómenos terrestres y celestes entonces las proyecciones de la astronomía son sólo *imaginaciones*. Esos fenómenos lejanos e intervenidos, que usa una observación pasiva, darán resultados poco fiables, hablando desde una postura que busca construir una estructura ontoepistemológica adecuada a elementos cualitativos y cuantitativos, guiada por la noción de lógica ampliada.

A grandes rasgos, es a esta concepción de fenómeno a la que nos referimos a lo largo de este texto como inadecuada; está basada en el materialismo mecanicista que busca explicar fenómenos mediante teorías que no se preocupa por cuestiones integrales, como el origen, la estructura metafísica o la coherencia con una estructura holista. Es parte de la concepción que llegó a la ilustración, a la revolución industrial y a los pensadores del cientificismo del siglo XX. Es donde encontramos el mayor problema al respecto de una forma inadecuada de concebir la ciencia.

La idea de este fenómeno mecanicista se modificaría hacia 1865 con el médico Claude Bernard, en fisiología, como *la creación de*

⁸⁵ Como un pensamiento personal, hemos presenciado dos o tres veces, a personas que *temen* que su comportamiento sea movido por tumores, hormonas u otro aspecto biológico o sintético ajeno que provoquen *actos involuntarios* o *tendencias* que les alejen de ser *ellos mismos*. Es un dato curioso, que no tiene que ver con este trabajo, pero pensar que alguien se encausaría en construir toda una estructura racional para justificar o liberarse de una idea que le incomoda o le preocupa nos parece de lo más humano. Quizá sea esta la razón de lo que presentamos en el epílogo de este trabajo.

regularidades empíricas que pueden manipularse (Martínez, parte 1, 1993). Esta versión sería la más cercana a la noción de ciencia que conoceríamos en el siglo XX.

Estas formas de finales del S. XIX llevan a cabo una observación más activa y, como parte del científicismo naciente, buscan reducir contenidos empíricos hacia la Física o la Química; sin embargo, esta faceta del científicismo se auxilia de *supuestos materiales* que son tomados como contenidos empíricos, pero de una fuente menos rigurosa. Por ejemplo, un joven Freud propone a la neurona como un supuesto material, cuando su existencia se comprobó hasta 10 años después; esto representa esa búsqueda de regularidades empíricas con las que trabajar; es una parte de la creación de las teorías científicas y utilizan una herramienta epistemológica que rellena algunos huecos materiales alrededor de un fenómeno *oscuro* dentro de una ciencia que desea consolidarse bajo un panorama reduccionista mecanicista materialista.

6. CONCLUSIÓN

Esta noción de fenómeno evolucionaría hasta nuestros días, el Dr. Martínez nos presenta una versión del fenómeno que implica la estabilidad de éste, de forma histórica; así como la manipulabilidad, donde la estabilidad se manifiesta en pequeños rastros que se arraigan en la ciencia; estos elementos actuales representan nuevas caras de una misma noción. A tal grado es posible desarrollar estos elementos que se puede *dejar de creer en la realidad de los electrones, pero el efecto fotoeléctrico⁸⁶ está aquí para quedarse* (parte 1, 1993); es decir, un fenómeno cuya manipulabilidad está representada en el “efecto foto eléctrico” puede desaparecer de un concepto poco estable (en la cita) como el “electrón”. En pocas palabras, pueden sobrevivir algunos elementos dentro del fenómeno, que hagan reconfigurar al mismo, manteniendo algunas facetas. Sin embargo, por ahora no es nuestra intención indagar más allá, pero queda claro que la forma de concebir un fenómeno es central y variante,

⁸⁶ Por efecto fotoeléctrico se refiere al uso de sensores, como por ejemplo, el utilizado en las alarmas de seguridad o en la activación de la apertura automática de puertas.

sobre todo con respecto a la diversificación de intereses científicos alrededor del desarrollo, implementación y rectificación de teorías.

Es importante a tener en cuenta esta dimensión del fenómeno, pues, como dice el Dr. Martínez, Newton nos convenció de que el hecho de que una manzana cae es el mismo tipo de fenómeno que el fenómeno observado en la rotación de la luna alrededor de la tierra (parte 1, 1993). Se vuelve más evidente el problema que existía, mismo que fue señalado por Leibniz. No todo el conocimiento científico se basa en la manipulación o identificación de fenómenos, ni en su explicación, situación empírica o su estabilidad histórica⁸⁷. Son hechos o procesos que existen por sí mismos y la forma en que se les aborda debe ser adecuada.

Sin duda, se puede trabajar algunas situaciones al respecto de la gravedad en el espacio (proyectando un fenómeno terrenal a uno astronómico) pero no sería más que una *imaginación inadecuada*; lo mismo sucedería al trabajar con un mapa astral ptolemaico, hasta cierto punto es posible trabajar con éste y sacar algunas conclusiones. Pero, hay que recordar que la física de Einstein es más eficiente en las medidas del espacio estelar, está configurado de forma distinta, nos atrevemos a decir que de una forma más leibniziana, al respecto de la concepción del espacio basado en la relación de los objetos en éste, algo que implicó no sólo un desarrollo más amplio de la Física, también una concepción científica sobre algunos fenómenos abstractos o lejanos y una revisión de las teorías apoyado en herramientas más actuales.

Como podemos ver, es complejo analizar las nociones generales alrededor de la *concepción de ciencia, la noción de progreso científico y la noción de fenómeno*. La dificultad aumenta al querer satisfacer el deseo de concretar de forma *holística* las nociones, es decir, al buscar una estandarización entre las diversas disciplinas científicas y filosóficas. Sin embargo, consideramos que la intención de concretar adecuadamente

⁸⁷ El Dr. Martínez remarca la importancia de la creación de fenómenos *no sólo como la creación de un hecho particular sino como la construcción de un concepto* ((Martínez, parte 1, 1993)). De más está señalar el papel de la teoría detrás del concepto como finalidad del estudio de los fenómenos; concepto en tanto que concreta un significado, dándole sentido a las hipótesis que le dieron vida al estudio científico.

una noción científica, pese a su improbabilidad, es un esfuerzo que resulta más coherente, con respecto al reduccionismo materialista.

Por último, debemos señalar que el cientificismo alrededor del Siglo XX y la proliferación de nuevas ramas de estudio científico, no son ajenas a estos problemas de *concepción* e implementación de modelos mecanicistas; incluso oraciones como “la ciencia dice que” o “según la ciencia” son vicios populares que reflejan uno de los problemas más criticados en las *pseudociencias*, el adecuar cualquier solución o delimitación de una teoría cualquiera a un fenómeno cualquiera.

Nos referimos a la facilidad de colocar un fenómeno (su explicación, función, etc.) bajo una explicación científica cualquiera, como señalábamos en el ejemplo del fenómeno *fotoeléctrico*; sí es un fenómeno que puede encontrarse en muy diversos lados, sin embargo, señalar que un “rayo láser”, que es usado para marcar metal, es un fenómeno similar al utilizado en las “alarmas de seguridad” podría ser una aseveración *inadecuada*; sí tienen relación y, en cierto sentido, son algo similar, pero no pertenecen a una misma explicación científica, lo que no puede darle el sentido de *adecuado*. En otras palabras, para poder expresar una afirmación de este tipo requerimos la exposición de una estructura epistemológica y ontológica en que el sentido de la oración tenga un contraste en que un haz de luz pueda abarcar coherentemente la noción de un láser que queme y un láser que active un sistema de sensores.

7. REFERENCIAS

- Freud, Sigmund (1976). El proyecto. Obras completas, Volumen I. Amotrorru editores.
- Leibniz, G. W. (1992). Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano; J. Echeverría (ed.). Editorial Alianza.
- Leibniz, G. W. (1975). Ad Christophori Stegmanni Metaphysicam Unitarum. Anexo en Jolley, Nichollas, An Unpublished Leibniz MS on Metaphysics, *Studia Leibnitiana* 7.
- Leibniz, G. W. (1992). Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano. EN J. Echeverría (ed.). Editorial Alianza.
- Leibniz, G. W. Correspondencia II, G. W. Leibniz Obras filosóficas y científicas. (Eds.) Nicolás, Juan Antonio y Rovira, Rogelio. Editorial Comares.

- Leibniz, G. W. (2009). Nueva Hipótesis Física; en Escritos científicos, G. W. Leibniz obras filosóficas y científicas. (eds.) Arana, Juan. Editorial Comares.
- Leibniz, G. W. (2023) Correspondencia G. W. Leibniz- C. Huygens; en Correspondencia IV: G. W. Leibniz, obras filosóficas y científicas. Editorial Comares.
- Martínez, Sergio (1993). Método, evolución y progreso en la ciencia (1ª parte). Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía; Vol. XXV/ No. 73/ abril.
- Martínez, Sergio (1993). Método, evolución y progreso en la ciencia (2ª parte). Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía; Vol. XXV/ No. 74/ agosto.
- Muguerza, J.(1990). Desde la perplejidad: ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo. Fondo de cultura económica.
- Esquisabel, Oscar (2020). Combinatoria y matemática general: una relación compleja. En Ed. por Juan Antonio Nicolás y Vivianne de Castilho Morera, Leibniz: Razón principios y unidad. Editorial Comares, Nova Leibniz/ Latina.
- Esquisabel, Oscar (2012). Cálculo, ontología, metafísica: el proyecto ontoteológico de Leibniz, Rev. Filosofía Univ. Costa Rica, Enero-Diciembre.
- Prieto Lindo, Antonio José (2019). Debate ontoepistémico entre Newton y Leibniz: solapamiento y tangencialidad. [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Quispe, Humberto (1996). Descartes y el escepticismo. ARETÉ Revista de Filosofía; Vol. VIII, No. 2.
- Sigmund Freud (1992). Proyecto de Psicología. Trad. Por James Strachey. Obras completas, Vol. 1, Publicaciones psicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud. Ditorial Amorrortu.
- Sexto Empírico (2019). Esbozos pirrónicos. Gredos.
- Teilhard de Chardin, Pierre (1967). el fenómeno humano. Editorial Taurus.
- Van Helden, Albert (1994). Telescopes and Authority from Galileo to Cassini. Osiris, vol. 9. www.jstor.org/stable/301996. Accessed 7 Apr. 2021.

ESTUDIO SOBRE LA COMUNICACIÓN
Y DISEMINACIÓN DE PROYECTOS EUROPEOS EN
EL MARCO DE HORIZONTE 2020 - EL CASO
DEL BARCELONA SUPERCOMPUTING CENTER

LUCIANA MARQUES FERREIRA
Universitat Oberta de Catalunya

ANTONIA MORENO CANO
Universidad de Deusto

FERNANDO DÍEZ
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

El conocimiento es algo que se debe compartir. De facto, el conocimiento que no se comparte, pierde su valor. Las Universidades y centros de investigación son centros de generación de conocimiento, siendo una de sus funciones principales (Frank & Meyer, 2020) compartir dicho conocimiento y ampliarlo.

Las Oficinas de Transferencia de Resultados de Investigación (conocidas como OTRIs) surgieron a finales de 1988 como estructuras para fomentar y facilitar la cooperación en actividades de I+D entre investigadores y empresas, tanto en el marco nacional como europeo. El objetivo es que el conocimiento generado en las Universidades se pueda transferir, explotando nuevas oportunidades de colaboración con empresas.

La transferencia del conocimiento tanto en la universidad como en los centros de investigación es el proceso mediante el cual los hallazgos científicos, los resultados obtenidos en las investigaciones y los descubrimientos son transferidos a las empresas, a las organizaciones y a la sociedad en general, generando valor económico y desarrollo industrial.

La transferencia del conocimiento, como contribución a la sociedad, ha sido determinada como la tercera misión de la Universidad, después de la enseñanza superior y la investigación (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Tiene una función prioritaria para el desarrollo económico y social (De Wit-de Vries et al., 2019), cuya importancia tiene impacto en el PIB de los países.

Del mismo modo, los planes ODS tienen en cuenta la transferencia del conocimiento (Idowu et al., 2020) para lograr el objetivo de un conocimiento solidario, que pueda favorecer la innovación y contribuya al bien común.

Con el objetivo de crear actividades de divulgación científica de diversa naturaleza, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) constituye en el año 2007 las Unidades de Cultura Científica y de la Innovación de las Universidades españolas. Estas unidades se han convertido en uno de los principales agentes en la diseminación y divulgación de la ciencia y la innovación en España, constituyendo un servicio clave para la mejora e incremento de la formación, la cultura y los conocimientos científicos de los ciudadanos.

La transferencia del conocimiento y su diseminación o divulgación a la sociedad (Marchiori & Franco, 2020) es clave en la inversión de la Unión Europea en la ciencia. De nada sirve invertir en proyectos si luego no se diseminan los resultados de su investigación. Es por este motivo que se valora positivamente en las convocatorias la inclusión de un plan de transferencia del conocimiento vinculado a la propuesta de un proyecto, con el objetivo de garantizar su diseminación pública. Los proyectos europeos invierten parte de sus recursos en la creación de un logotipo y la puesta en marcha de una página web, donde se vuelquen los resultados obtenidos, de manera que estén disponibles para el público, otros investigadores u organizaciones, empresas, etc.

El objetivo de esta investigación ha consistido en analizar cómo está organizada la comunicación científica entre comunicadores científicos e investigadores en el caso del Barcelona Supercomputing Center (BSC), centro de investigación multidisciplinar de referencia que alberga

infraestructuras de computación de alto rendimiento en Barcelona, así como su efectividad en algunos de los proyectos H2020 que gestiona.

2. METODOLOGÍA

El programa Horizonte 2020 establece que los proyectos subvencionados deben difundir sus resultados y comunicarlos tanto a la comunidad científica como al público en general, según lo establecido en el Annotated Model Grant Agreement del H2020 (2019), en los artículos 29 y 38. Esto se hace para maximizar el rendimiento de la inversión en ciencia e innovación, además, la diseminación de los resultados y la comunicación del proyecto no solo buscan el impacto de la inversión pública y del proyecto en sí, sino también su contribución a la sociedad, como señala Campos y Codina (2021).

Para este trabajo sobre la diseminación de resultados científicos y la comunicación, se aplicó el método mixto concurrente de investigación que tiene como meta utilizar la fortaleza de la investigación cuantitativa y cualitativa combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales (Sampieri, 2014). Con el objetivo de lograr una perspectiva más amplia y profunda (Newman et al., 2002, citado en Sampieri, 2014) los datos cuantitativos y cualitativos fueron evaluados para tener una percepción más integral, completa y holística.

Además, se ha utilizado el método de escalonamiento de Likert (Sampieri, 2014) para realizar dos encuestas. La primera encuesta fue respondida por 118 investigadores de los 641 con los que cuenta el BSC. Hemos obtenido respuestas de investigadores de los distintos departamentos que ocupan diferentes posiciones en el centro: doctorandos, investigadores más consolidados, directores, etc. También hemos realizado una segunda encuesta a todos los comunicadores científicos que hay actualmente en el BSC, concretamente a 10. Estos comunicadores están divididos de la siguiente manera:

- 4 en el departamento de Ciencias de la Tierra. Una Jefe de equipo (Team co-leader) y 3 comunicadores (Dissemination Officer);
- 2 en el departamento de Aplicaciones Computacionales en Ciencia e Ingeniería (CASE). Un coordinador y un comunicador (Dissemination Officer),
- 4 en el departamento de RSTD (Research Support, Transfer and Dissemination). Un coordinador, un comunicador senior (Senior Dissemination Officer), dos comunicadores junior (Dissemination Officer).

El propósito de las encuestas fue abordar posibles necesidades y dificultades de ambos grupos con respecto a la comunicación científica que se realiza en los proyectos H2020 del centro. Con las crecientes expectativas de la comunicación científica del siglo XXI, también se vuelve cada vez más importante que este campo sea más autorreflexivo y demostrablemente efectivo (Jenssen et al., 2020).

Igualmente se han realizado dos entrevistas en profundidad, una de ellas con el Jefe del departamento o gerente del Research Support, Transfer and Dissemination (RSTD), que dirige cuatro áreas: gestión de proyectos, explotación, diseminación y transferencia de tecnología. El propósito de la entrevista fue entender las dinámicas de trabajo entre la oficina de proyectos, el grupo de diseminación, el equipo de innovación y la oficina de transferencia de tecnología en los diferentes proyectos de los que se ocupan. Y, en definitiva, en determinar la visión y la importancia que da este gerente sobre los métodos de trabajo que realiza el grupo de diseminación en el que están los comunicadores.

La segunda entrevista se le ha realizado a la Project Dissemination Unit Coordination, que es la responsable del área de diseminación dentro de RSTD. Con ella se ha buscado entender lo que se hace en el área de diseminación desde una perspectiva más periodística, los criterios que manejan y los desafíos que encuentra para actuar en el campo de la comunicación científica.

A la vez se han seleccionado seis informes sobre Diseminación y Comunicación de proyectos H2020 ejecutados y finalizados en el Barcelona Supercomputing Center que podemos ver más abajo en la Tabla 1. Para selección se han tenido en consideración los siguientes criterios, todos los proyectos deben:

- Estar en el marco del programa de financiación de H2020.
- Ser coordinados por el BSC-CNS.
- La tipología del proyecto debe ser RIA (Research and Innovation Action).

RIA (Research and Innovation Action): consiste principalmente en actividades destinadas a establecer nuevos conocimientos y/o explorar la viabilidad, mejora o solución de una tecnología, producto, proceso, servicio, método, herramienta (Comisión Europea, CORDIS, 2023).

- Tener su fecha de finalización entre diciembre de 2020 y junio de 2022.
- Contemplar diferentes departamentos. De los cuatro departamentos científicos (Ciencia de la computación, Aplicaciones Computacionales para la Ciencia y la Ingeniería (CASE), Ciencias de la Tierra, Ciencias de la Vida) que cuenta el BSC, para este estudio solo se han considerados tres departamentos: Ciencia de la computación, CASE, Ciencias de la Tierra para evaluación de los informes. Vale destacar, que el departamento de Ciencias de la Vida todavía no cuenta con proyectos finalizados en el marco del programa H2020.

Para el análisis de los informes, también se han tenido como base los indicadores clave de rendimiento (KPIs) identificados en los informes de Diseminación y Comunicación de los proyectos seleccionados para este estudio. El propósito de los KPI es permitir la medición del desempeño del proyecto. Los KPIs analizados fueron:

- Datos de la página web que suelen ser sacados del Google Analytics. Los proyectos de este estudio han usado el Google

Analytics para evaluar las interacciones que se dan dentro de su web.

- Secciones visitadas; visitantes en la página web; paginas visualizadas; tiempo de permanencia en las páginas visitadas; usuarios nuevos; usuarios que regresan; datos demográficos de los usuarios, blog.
- N. de notas de prensa y su alcance.
- N. de press clippings y su alcance.
- Alcance e influencia del white paper and factsheet.
- N. de visualizaciones a videos del proyecto.
- N. de suscriptores al boletín de noticias.
- N. de eventos y conferencias participados: keynotes, organización de eventos, stand, presentación en conferencias, cursos de verano, entrenamientos, webinars.
- N. de publicaciones Científicas: Peer-reviewed journals, conference proceedings, etc. – in green open access

Como método sistemático de análisis, se han llevado a cabo resúmenes estructurados de cada informe (Tabla 1) con el objetivo de evaluar lo que se pide en H2020, si se consigue o si fallan en algún aspecto. Para ello se ha evaluado:

- Los objetivos finales e intermedios de comunicación del proyecto y el impacto esperado.
- Como están definido las metas.
- Si las métricas son ambiciosas.
- Definición de los públicos objetivos.

TABLA 1: Relación de los informes de diseminación y comunicación seleccionados para este estudio

#	Proyecto	Proyecto Marco	TIPO	Departamento	INICIO	FINAL	Información	Meses de duración del proyecto	EXTENSIÓN COVID-19
1	S2S4E	H2020	RIA	Earth Sciences	01/12/2017	31/12/2020	Pronóstico climático subestacional a estacional para energía	36	
2	APPLICATE	H2020	RIA	Earth Sciences	01/11/2016	30/04/2021	Predicción avanzada en las regiones polares	53	
3	CLASS	H2020	RIA	Computer Sciences	01/01/2018	30/06/2021	Arquitectura de software altamente distribuida para análisis de Big Data	41	Si
4	ELASTIC	H2020	RIA	Computer Sciences	01/12/2018	31/05/2022	La arquitectura de software ELASTIC es la base para sistemas de movilidad avanzados y redes de transporte autónomo.	41	Si
5	ENERXICO	H2020	RIA	CASE	01/06/2019	31/08/2021	Trabaja en el desarrollo de herramientas de simulación de alto rendimiento para modernizar la industria energética en México	26	Si
6	CHEESE	H2020	RIA	CASE	01/11/2018	31/03/2021	Trabaja tecnologías a exaescala para mitigar posibles riesgos geológicos.	28	Si

Fuente: elaboración propia

3. RESULTADOS Y ANÁLISIS

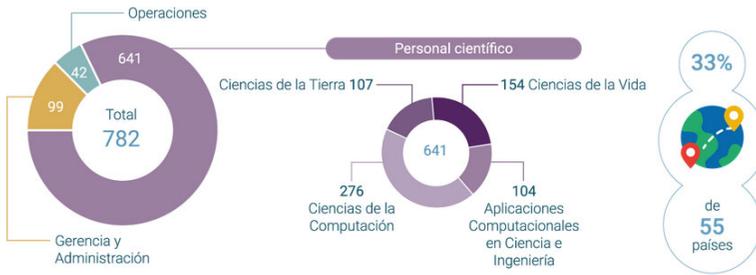
3.1. EL CASO DEL BARCELONA SUPERCOMPUTING CENTER BSC

El Barcelona Supercomputing Center es un centro de investigación multidisciplinar de referencia que alberga infraestructuras de computación de alto rendimiento que están al servicio de toda la comunidad científica (Barcelona Supercomputing Center, 2021).

El centro fue creado en 2005 y desde entonces han instalado cuatro versiones consecutivas del superordenador MareNostrum, plenamente dedicado a la generación de conocimiento. Se utiliza prácticamente en todas las disciplinas científicas –desde la astrofísica o la física de materiales, pasando por la biomedicina– y en la ingeniería y la industria (Barcelona Supercomputing Center, 2023).

Como se puede visualizar en la Figura 1, el BSC o Centro Nacional de Supercomputación, en el año de 2021 contaba con una plantilla de 782 personas, siendo 641 personal científico. El centro cuenta con cuatro departamentos científicos que están identificados como: Ciencias de la Tierra, Ciencias de la Vida, Ciencias de la Computación y Aplicaciones Computacionales en Ciencia y Ingeniería.

FIGURA 1: Distribución del personal - Barcelona Supercomputing Center



Fuente: Barcelona Supercomputing Center (2021).

La misión del BSC es investigar, gestionar y transferir tecnología y conocimiento en el área de la computación de altas prestaciones (HPC) con el objetivo de facilitar el progreso en diversos ámbitos científicos, con especial énfasis en las Ciencias de la Computación, de la Vida, de la Tierra y las Ingenierías (Barcelona Supercomputing Center, 2023).

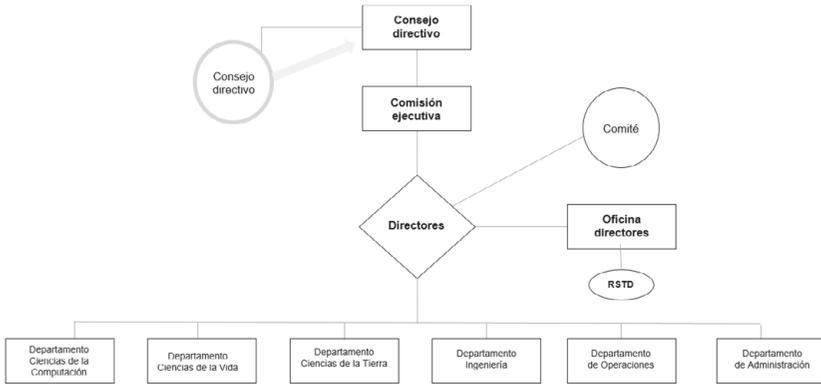
El BSC⁸⁸ está organizado en 6 departamentos principales: Ciencias de la Computación, Ciencias de la Vida, Ciencias de la Tierra, Aplicaciones Computacionales en Ciencia e Ingeniería (Ingeniería), Operaciones y Gestión.

Los departamentos científicos tienen diversos grupos de investigación, cada uno de ellos encabezado por un jefe de equipo, que centran sus actividades en el estudio del hardware y software de sistemas para los supercomputadores del futuro y en aplicaciones para la investigación en Ciencias de la Vida, Ciencias de la Tierra e Ingeniería.

Los servicios de apoyo proporcionan apoyo técnico y operativo a científicos e investigadores internos y externos, a colaboradores y a otras instituciones y socios industriales (Barcelona Supercomputing Center, 2023).

⁸⁸ <https://www.bsc.es/es/descubre-el-bsc/el-centro/el-bsc-cns-en-numeros>

FIGURA 2: Organigrama estructural BSC-CNS



Fuente: Barcelona Supercomputing Center (2023)

3.2. ORGANIZACIÓN DE LA COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN EL BSC

3.2.1. LOS DEPARTAMENTOS CIENTÍFICOS

Ciencias de la computación

Su misión es influir en la manera como se construyen, programan y utilizan las máquinas: arquitectura de computadores y de sistemas, modelos de programación y herramientas de rendimiento, gestión de recursos, Big Data e inteligencia artificial (Barcelona Supercomputing Center, 2023).

Ciencias de la Vida

La misión del departamento es comprender los organismos vivos mediante métodos teóricos y computacionales (modelización molecular, genómica, proteómica) (Barcelona Supercomputing Center, 2023).

Ciencias de la Tierra

La misión del departamento es desarrollar e implementar modelos globales y regionales y soluciones de datos para la calidad del aire y la

previsión climática y sus aplicaciones (Barcelona Supercomputing Center, 2023) .

Aplicaciones Computacionales para la Ciencia y la Ingeniería (Ingeniería)

La misión de departamento es desarrollar software científico y de ingeniería para explotar de manera más eficiente las capacidades de la supercomputación (simulaciones biomédicas, geofísicas, atmosféricas, energéticas, sociales y económicas) (Barcelona Supercomputing Center, 2023)

3.2.2. DEPARTAMENTO RESEARCH SUPPORT, TRANSFER AND DISSEMINATION (RSTD)

El departamento de RSTD es desde donde se explica el éxito que ha tenido el BSC en los proyectos competitivos dentro de los programas europeos, nacionales y con las subvenciones que vienen de diferentes entidades (Jefe departamento de RSTD, comunicación personal, 22 de febrero del 2023). En este departamento, es donde también está localizada la tercera unidad de Disseminación del centro. Aunque a veces se puede dar el caso de que colabore con los otros departamentos de Operaciones o de Gestión.

El departamento de RSTD tiene cuatro unidades, consideradas de soporte:

Project Manager Office

Identifica y comunica oportunidades de financiación; coordina (con el principal investigador - PI) el proceso de propuesta de proyecto; centraliza el proceso de negociación de contratos y Gestionar los proyectos coordinados del BSC.

Project Dissemination

La Unidad de Disseminación de Proyectos asegura la visibilidad de los proyectos del BSC y sus resultados, liderando las actividades de disseminación en los proyectos coordinados por el BSC.

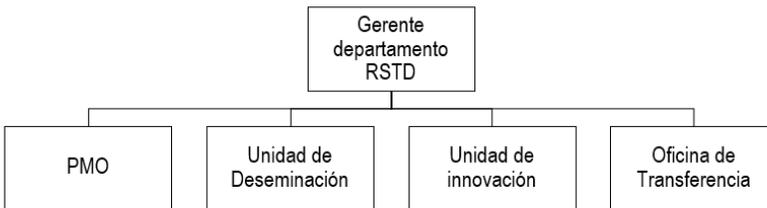
Tech Tranfer Office (TTO)

La TTO es responsable de proteger los resultados de investigación del BSC, gestionar la cartera de PI del BSC, crear y dar seguimiento a las spin-offs y fomentar una cultura de transferencia en el centro.

Project Innovation Management (PIMU)

Asume la responsabilidad de las tareas de explotación en proyectos: identifica y gestiona la IP del proyecto, ayuda a proteger la tecnología BSC, define y lleva a cabo el trabajo en el plan de explotación del proyecto, etc.

FIGURA 3: Organigrama del departamento



Fuente: Jefe departamento de RSTD, comunicación personal, 22 de febrero del 2023.

Las cuatro unidades del departamento de RSTD están involucradas en las diferentes fases del proyecto, aunque en esta investigación nos hemos centrado solamente en los H2020, cómo se puede observar en la Figura 4.

3.2.3. LAS DINÁMICAS DE DISEMINACIÓN DE RESULTADOS EN LOS PROYECTOS HORIZON 2020 DEL BSC

La relevancia de la comunicación científica es clave dentro de la diseminación de resultados de los proyectos de investigación coordinados del BSC. Esto muy estratégico puesto que ayuda a difundir los

resultados obtenidos por parte de los científicos del centro (Coordinadora unidad de Diseminación, comunicación personal, 16 de febrero del 2023).

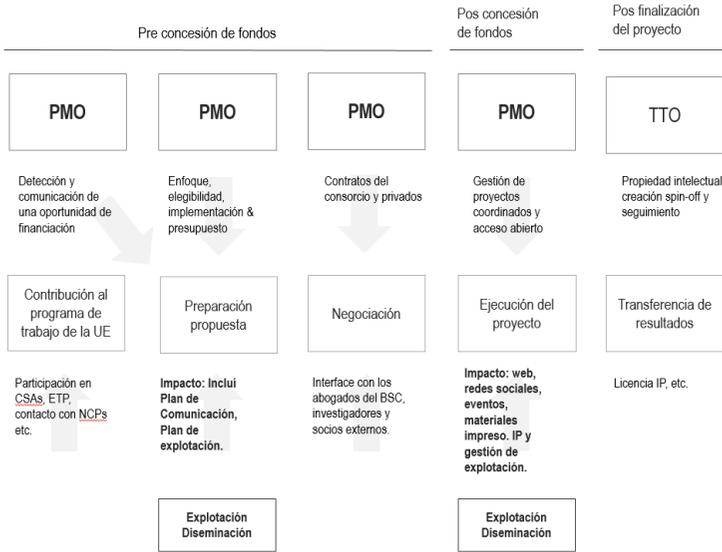
El área de diseminación de resultados y comunicación tiene como objetivo garantizar la visibilidad de los resultados del proyecto mediante el trabajo continuo con el personal de investigación para diseminar todas las actividades y resultados relevantes relacionados con un proyecto (Coordinadora unidad de Diseminación, comunicación personal, 16 de febrero del 2023).

La comunicación y visibilidad son una parte importante de los programas de la UE (Comisión Europea, 2023). Si todos los actores saben lo que se está haciendo en un proyecto, las tecnologías que se están desarrollando y todo lo bueno e innovador que esto puede suponer, generas un interés, aumentan las posibilidades de transferir los resultados y que así otra gente quiera utilizar estas nuevas tecnologías (Jefe departamento de RSTD, comunicación personal, 22 de febrero del 2023).

La comunicación, diseminación y explotación son actividades multiplicadoras de los tres tipos de impactos de proyectos (científico técnicos, económicos y de los retos sociales o societales) que potencian la rentabilidad de la inversión pública en ciencia e innovación (A. Campos, L. Codina, 2021).

La Figura 4 muestra que la unidad de diseminación tiene un papel clave en dos etapas importantes de un proyecto: durante la preparación de la propuesta antes de la adjudicación de fondos y durante la ejecución del proyecto después de la concesión de fondos, así como después de la finalización del proyecto. Según la presentación de Sean McCarthy (2023) titulada "Cómo escribir una propuesta competitiva para el Pilar II de Horizonte Europa", en la fase de preparación de la propuesta, una estrategia eficaz es identificar los cambios que se esperan lograr junto a los grupos objetivos después de una exitosa diseminación.

FIGURA 4: Principales responsabilidades durante el ciclo de vida de un proyecto



Fuente: Barcelona Supercomputing Center (2023)

El primer registro del perfil de un profesional de diseminación en el BSC aparece en los resúmenes anuales del 2011, en el departamento de Management, junto a la unidad de Marketing y Comunicación. En aquel entonces, la unidad tenía un único responsable encargado de las actividades de diseminación de los proyectos europeos, dos personas a cargo de la comunicación institucional y otra persona responsable de las actividades de marketing. Con el tiempo, la unidad creció y para el 2012, ya contaba con dos profesionales de diseminación.

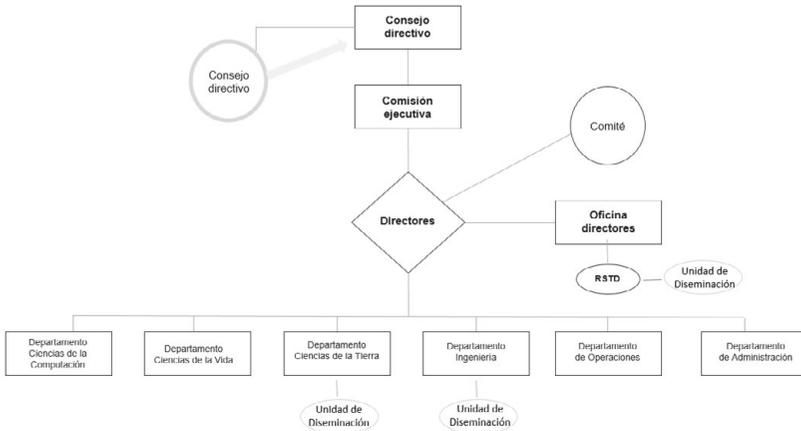
Posteriormente, en 2015, el departamento de Ciencias de la Tierra contaba con un profesional de comunicación científica en su departamento. Así, el centro cuenta en ese momento con dos profesionales de diseminación de resultados en dos departamentos distintos. La coordinadora de diseminación del departamento de RSTD (comunicación personal, 16 de febrero del 2023) puntualiza que asume el cargo de coordinadora en 2016, lo que sugiere que la unidad de diseminación se integra en el departamento de soporte RSTD dejando el departamento de Management.

En la actualidad, las unidades de diseminación están organizadas de la siguiente manera:

- La unidad de Ciencias de la Tierra e Ingeniería tiene su propia unidad de diseminación.
- La unidad de soporte RSTD se encarga de las necesidades de diseminación de los departamentos de Ciencias de la Vida y Ciencias de la Computación, así como de brindar apoyo en la diseminación de otros proyectos del área de Operaciones."

La Figura 5 muestra que dos departamentos científicos (Ciencias de la Tierra e Ingeniería) optaron por tener su propio grupo de diseminación, dentro de sus respectivos departamentos. Probablemente porque la Comisión Europea, a partir del Programa Horizonte 2020, obligaba a desarrollar un paquete de trabajo relacionado con la diseminación de los proyectos. Lo que supuso la necesidad de tener personal cualificado en el área que garantizase el correcto funcionamiento y culminación del mismo.

FIGURA 5: Unidades de Comunicación científica en el BSC



Fuente: (Adaptada) Barcelona Supercomputing Center (2023)

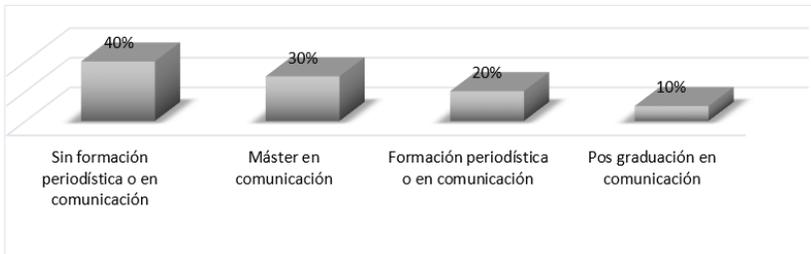
De acuerdo con el Gráfico 1, el 60% de los comunicadores científicos del centro en general tienen una formación periodística o en

comunicación. Su formación puede variar entre estudios de grado, pos graduación o master en comunicación científica. Su aliciente en el área comunicación científica viene de oportunidades profesionales, por su interés en las ciencias y considerar que es necesaria para el progreso de la sociedad y por la diversidad de tópicos que se puede cubrir.

Sin embargo, el 40% de estos comunicadores no tienen una formación en comunicación. No obstante, lo que les motiva direccionarse a esta área es el desafío de mostrar, concienciar y promover la ciencia a diferentes audiencias; su pasión, por la ciencia, la lengua y los idiomas; o porque disfrutan más hablando y explicando sobre las ciencias que haciendo investigación.

Además, prácticamente 100% de estos profesionales concuerdan que es importante promover valores sociales como la inclusión social, las buenas prácticas éticas y la participación democrática a través del diseño de iniciativas de comunicación científica.

GRÁFICO 1: Perfil profesional de Comunicación científica



Fuente de elaboración propia

3.3. LAS RELACIONES ENTRE COMUNICADORES E INVESTIGADORES Y LA IMPORTANCIA QUE LE DAN AMBOS COLECTIVOS A LA COMUNICACIÓN Y DISEMINACIÓN DE RESULTADOS

Se llevaron a cabo dos encuestas para esta investigación. La primera encuesta fue dirigida a los 10 comunicadores científicos del BSC, con el objetivo de entender el perfil del profesional de la comunicación científica en el centro, los aspectos importantes a considerar para la

comunicación científica efectiva, la percepción de los comunicadores científicos acerca de su colaboración con los investigadores y los factores que influyen en la calidad y precisión de la diseminación de los resultados de investigación.

La segunda encuesta, realizada a 118 investigadores, tenía como objetivo recompilar su percepción sobre la comunicación científica realizada en el centro, su visión con respecto a los comunicadores científicos y se evaluó la disposición de los investigadores para diseminar los resultados de sus proyectos.

3.3.1. Encuesta realizada a los comunicadores científicos del BSC

En la investigación se han identificado y clasificado 4 perfiles distintos entre los comunicadores científicos del BSC, según su formación académica (Gráfico 1). Los 10 comunicadores científicos del centro están distribuidos entre tres departamentos, dos científicos (Ciencias de la Tierra e Ingeniería) y la tercera unidad en el departamento de soporte (RSTD).

De estos 10 comunicadores científicos que cuenta el centro, 4 de ellos no tienen formación periodística o en comunicación. Entre los encuestados, 3 indicaron haber completado un máster en comunicación, 2 tienen formación en periodismo o comunicación, y 1 posee un posgrado en comunicación.

Como muestran los resultados de este trabajo, el perfil del comunicador científico en el BSC es heterogéneo, teniendo procedencias académicas dispares. Sin embargo, el 60% (30%, 20% y 10%) de los profesionales de la comunicación científica del centro tienen una formación académica en comunicación (ya sea una licenciatura, un posgrado o un máster).

Los motivos que llevaron a estos profesionales a dedicarse a la comunicación científica son diversos. Algunos mencionaron que les atrajo la diversidad de temas que abarca esta disciplina, la oportunidad laboral, el deseo de cambiar de carrera o el interés por la ciencia. Además, algunos de los comunicadores científicos que tienen un perfil científico indicaron que disfrutaban más hablando y explicando la ciencia que realizando investigación científica.

Cuando examinamos los aspectos clave de la comunicación científica en la Tabla 2, vemos que es necesario adoptar otras formas de comunicación científica que superan las limitaciones de la publicación académica, y el 91% (importante 27% y muy importante 64%) de los comunicadores científicos entienden esto como un aspecto importante a considerar.

Además, la promoción de valores sociales en la comunicación científica es crucial, ya que, como se mencionó en la encuesta, colaborar en el progreso de la sociedad es una de las motivaciones para trabajar en esta área. De hecho, según el Programa H2020 de la Unión Europea, es responsabilidad del investigador transferir el conocimiento a la sociedad.

Los profesionales de comunicación científica valoran mucho el aprendizaje continuo en este ámbito. La educación continua no solo beneficia a las personas, sino que también puede beneficiar a la institución, y el 82% (importante 55% y muy importante 27%) de los encuestados están de acuerdo en que es necesario tener una formación en comunicación científica para trabajar en este campo.

Igualmente, el 91% (importante 27% y muy importante 64%) de los comunicadores científicos del centro entienden que la disponibilidad de los comunicadores es crucial para mantener una dinámica fluida de intercambio de información y lograr una correcta comunicación y diseminación de resultados. Asimismo, el 62% (importante 16% y muy importante 46%) de los profesionales de comunicación científica consideran importante que los investigadores proporcionen un resumen ejecutivo con la descripción de los hallazgos de la investigación.

En resumen, el aprendizaje continuo, la formación en comunicación científica, la disponibilidad de los comunicadores científicos y la colaboración con los investigadores son aspectos clave para garantizar una comunicación científica eficaz y precisa. Además, el 92% (importante 46% y muy importante 46%) de los comunicadores concuerdan que es esencial promover los valores sociales que de hecho lleva implícito en la comunicación científica.

TABLA 2: Puntos a tener en cuenta para hacer comunicación científica según la perspectiva de los comunicadores

#	No importante	Ligeramente importante	Algo importante	Importante	Muy importante	Sin opinión
Desarrollo de iniciativas para una mejor comprensión entre comunicadores y investigadores	0%	9%	36%	18%	36%	0%
Establecer mecanismos de intercambio de información que trasciendan las limitaciones de la publicación académica	0%	0%	9%	27%	64%	0%
Promover valores sociales a través de la comunicación científica	0%	0%	9%	46%	46%	0%
Formación en comunicación científica	0%	9%	9%	55%	27%	0%
Aprendizaje continuo en ámbito de la comunicación científica	0%	0%	18%	36%	46%	0%
Disponibilidad de los investigadores semanal o mensual para trabajar con los comunicadores científicos	0%	18%	0%	36%	36%	9%
Los investigadores deben pedir ayuda a los especialistas en comunicación dentro de sus organizaciones.	0%	9%	0%	18%	73%	0%
Preparación de un resumen por los investigadores que describa los puntos clave de los hallazgos de la investigación	0%	18%	18%	16%	46%	0%

Fuente de elaboración propia

La Tabla 3 indica que los comunicadores científicos del BSC tienen la percepción de que los investigadores les ven como poco hábiles para transmitir información y resultados de sus investigaciones. Esta percepción podría deberse a la falta de participación más activa en las actividades de investigación, como, por ejemplo, en las reuniones técnicas, donde se tiene la oportunidad de escuchar y comprender lo que sucede en el proyecto. Estas acciones pueden dirigirse a fortalecer la relación entre los investigadores y los comunicadores y mejorar la transmisión del conocimiento generado por la investigación. El sentido de pertenencia es un sentimiento de identidad que el individuo desarrolla con la comunidad con la que interactúa para alcanzar metas en común (Corona, 2020).

TABLA 3: Percepción de la relación entre comunicadores científicos e investigadores desde la perspectiva de los comunicadores científicos

#	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	De acuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo	Sin opinión
Los investigadores perciben a los comunicadores científicos como simples proveedores de sus publicaciones	9%	18%	0%	18%	27%	27%	0%
Los investigadores ven a los comunicadores científicos como manipuladores de su información	0%	27%	46%	18%	0%	9%	0%
Los comunicadores científicos no están dispuestos a comunicar y transmitir lo que les ha dicho el investigador	36%	36%	18%	0%	0%	9%	0%
Los comunicadores científicos sienten que los investigadores podrían ser más comunicativos	0%	18%	0%	36%	9%	27%	9%

Fuente de elaboración propia

Cuando se trata de los factores que influyen en la calidad y precisión de la comunicación y diseminación de los resultados de investigación en el BSC, el 73% (importante 18% y 55% muy importante) de los comunicadores científicos mencionan la limitación de tiempo como un desafío significativo (Tabla 4). Muchos de estos comunicadores trabajan en múltiples proyectos de investigación y gestionar todas las actividades de comunicación y diseminación de todos los proyectos requiere tiempo y disciplina.

Además, la escasez de profesionales capacitados en comunicación científica en el mercado laboral es señalada por el 82% (importante 36% y muy importante 46%) de los comunicadores científicos como un problema que contribuye a la falta de tiempo para realizar estas tareas con calidad y rigor.

TABLA 4: Temas que influyen en la calidad y precisión de la diseminación de los resultados de la investigación

#	No importante	Ligeramente importante	Algo importante	Importante	Muy importante	Sin opinión
Tiempo limitado para gestionar actividades	0%	9%	9%	18%	55%	9%
Falta de personal	0%	0%	9%	36%	46%	9%
Baja disponibilidad de los investigadores para tareas de difusión	0%	0%	9%	18%	64%	9%
Tiempo disponible para escribir noticias	0%	0%	9%	27%	55%	9%
Los KPI se enfocan solo en información cuantitativa sin alinearse con la estrategia y los resultados generales del proyecto	9%	0%	18%	18%	36%	18%
Habilidades y formación de la unidad de diseminación	0%	9%	18%	36%	27%	9%
Audiencia limitada y bajo interés por el contenido científico	0%	9%	0%	36%	46%	9%
Participación de las partes interesadas en las actividades del proyecto: seminarios web, talleres y sesiones locales	0%	0%	27%	9%	55%	9%
Participación en los canales de comunicación del proyecto	0%	0%	27%	18%	46%	9%
Visibilidad del proyecto por parte de los stakeholders	0%	0%	18%	36%	36%	9%

Fuente de elaboración propia

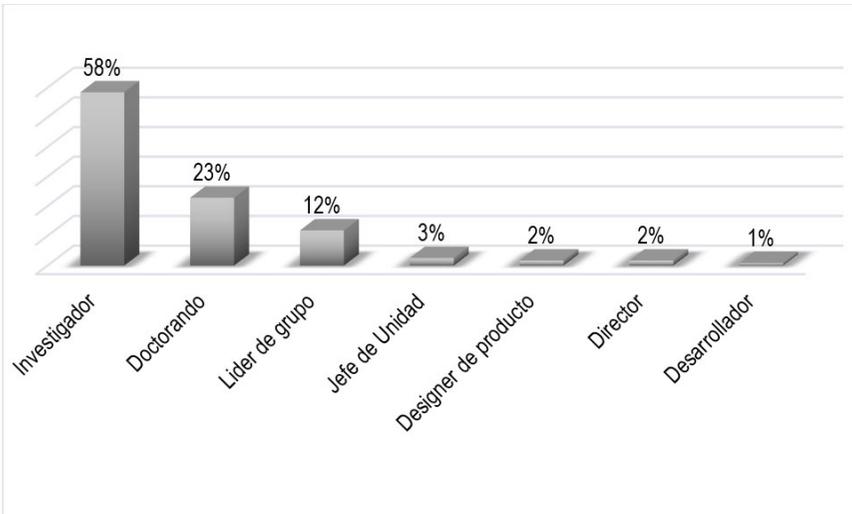
Otro factor considerado es la baja disponibilidad de los investigadores para las tareas de diseminación. El 82% (importante 18% y 64% muy importante) de los comunicadores científicos creen que esto afecta el

impacto y la visibilidad del proyecto. Además, las habilidades y formación de los profesionales de la comunicación y diseminación son consideradas por el 63% (importante 36% y muy importante 27%) de los comunicadores como un punto crítico que contribuye al éxito de la diseminación de los resultados del proyecto.

1.3.2. Encuesta realizada a los investigadores del BSC

Durante la investigación llevada a cabo, se encuestó a un total de 118 individuos que se desempeñan como investigadores en diversos ámbitos. Los resultados obtenidos se reflejan en el Gráfico 2, donde se puede observar que el perfil predominante corresponde a los investigadores, representando un 58% de los encuestados, seguidos por los doctorandos, que conforman el 23%. Además, se identificó que el 17% de los encuestados presentaron perfiles de liderazgo, mientras que el 3% restante se identificaron como diseñadores de producto y desarrolladores.

GRÁFICO 2: Posición que ocupan los investigadores en el BSC

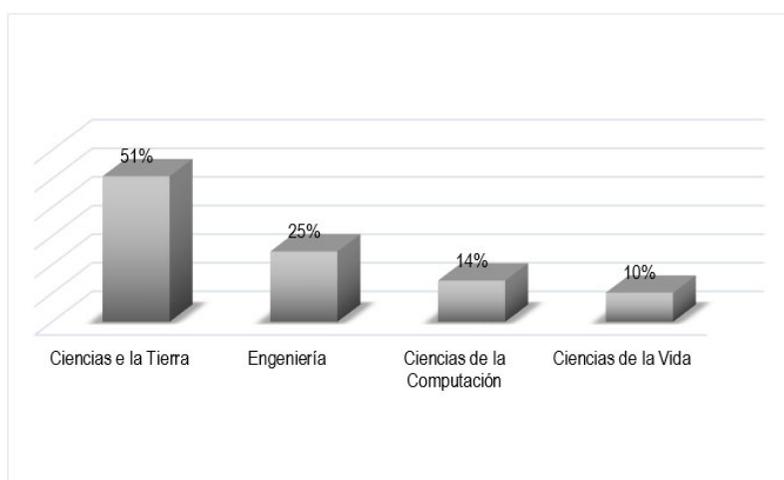


Fuente de elaboración propia

Los investigadores encuestados revelaron que el departamento científico más representativo en la muestra fue el de Ciencias de la Tierra, el cual supone el 51% de los encuestados (Gráfico 3), que equivale al 38% del

personal científico de dicho departamento (Gráfico 1), teniendo en cuenta el total de 107 investigadores que cuenta el departamento (Figura 1). Estos resultados sugieren que este departamento puede ser el más consciente de la importancia de la comunicación científica o quizás se deba también a que los temas que aborda son de gran interés para la sociedad y, por lo tanto, existe una mayor sensibilización y un mayor deseo de explicarlos.

GRÁFICO 3: Departamentos científicos del BSC que contestaron la encuesta



Fuente de elaboración propia

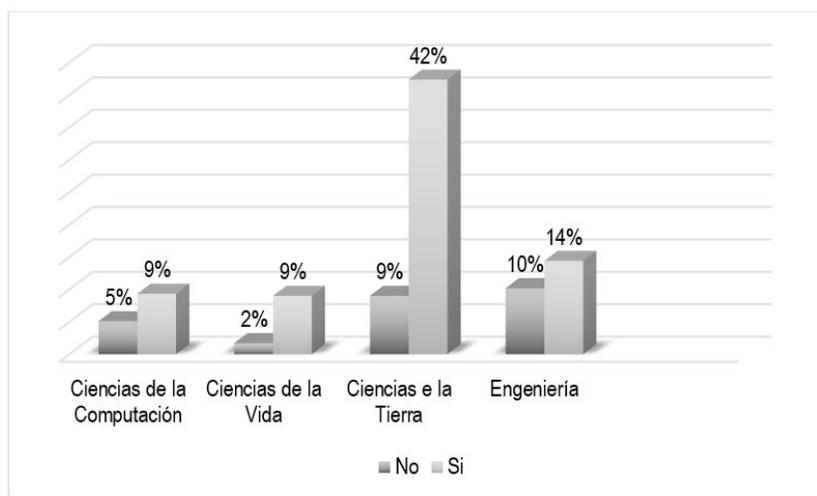
Durante la encuesta se preguntó a los investigadores si conocían la unidad responsable de la diseminación en su institución. Los resultados revelaron que el 74% (9%, 9%, 42% y 14%) de los encuestados afirmaron conocer a la persona encargada (Gráfico 4). Sin embargo, algunos de ellos manifestaron que una mayor colaboración entre los investigadores y los comunicadores podría ser la forma más efectiva de lograr una comunicación adecuada y otros investigadores dijeron que concentrarse en su actividad de investigador es lo que realmente importa.

Por otra parte, el 26% (5%, 2%, 9%, 10%) de los encuestados afirmaron no conocer la unidad de comunicación y diseminación. Según lo

mencionado por ellos mismos, un trabajo de concientización y educación sobre la relevancia de hacer que sus estudios y hallazgos sean lo más visibles posibles y significativos para la sociedad, podría ayudar a atraer más talento y financiación.

Una forma de mejorar tanto al personal como al centro es mediante una metodología educativa que enseñe a los investigadores técnicas efectivas y sencillas de comunicación y diseminación del trabajo de investigación. De acuerdo con los propios investigadores, una cuidadosa selección de los comunicadores dentro del equipo científico podría mejorar la comunicación y fluidez entre ellos.

GRÁFICO 4: Nivel de conocimiento de la unidad de comunicación científica

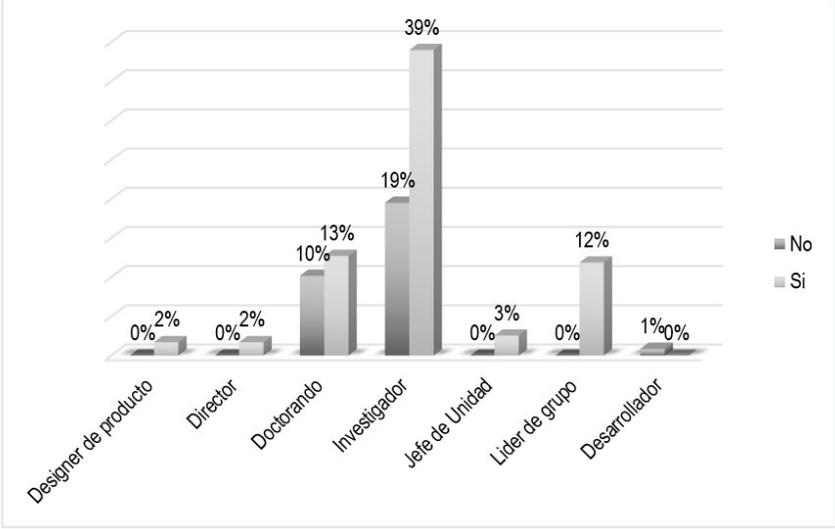


Fuente de elaboración propia

Con respecto al conocimiento de los investigadores acerca de las actividades que realizan los grupos de comunicación científica en el centro, se observó que el 71% (2%, 2%, 13%, 39, 3% y 12%) de los encuestados afirmaron estar al tanto del papel del comunicador científico en la institución (Gráfico 5). En particular, se encontró que el 100% de los encuestados que ocupan cargos de liderazgo son conscientes de las tareas del comunicador científico. Por otro lado, aquellos que afirmaron no conocer las actividades que lleva a cabo un comunicador científico en el

centro representan el 30% del total de encuestados. De estos, la mayoría son identificados como investigadores 19%, seguidos por doctorandos 10%, y el 1% corresponde a desarrolladores.

GRÁFICO 5: Conocimiento sobre las actividades de diseminación del grupo de comunicación científica por parte de los investigadores



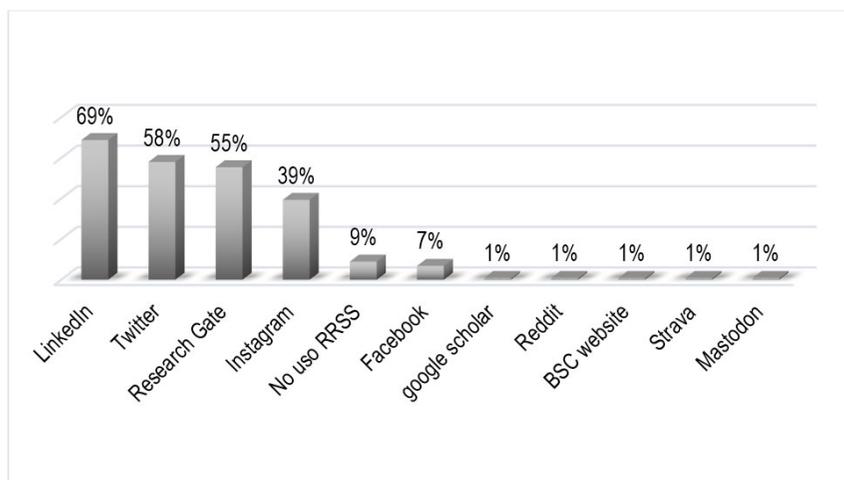
Fuente de elaboración propia

El Gráfico 6 de la encuesta muestra las redes sociales más utilizadas por los investigadores encuestados. Según los resultados, LinkedIn es la más popular con un 69% de las respuestas, seguida de Twitter con un 58% y Research Gate con un 55%. LinkedIn se enfoca en contactos profesionales, mientras que Twitter se utiliza principalmente como una plataforma de debate y discusión, y Research Gate es una herramienta de colaboración para científicos de todas las disciplinas. Estos datos sugieren que los investigadores están buscando cada vez más maneras de conectarse con audiencias, especializadas o no, a través de diversas redes sociales.

Estar presente en LinkedIn podría representar una oportunidad para intercambiar conocimientos e intereses con la industria y buscar la transferencia de conocimiento. Twitter sería una oportunidad para promover

debates con una comunidad interesada en la investigación. Research Gate es útil para buscar intercambio de conocimientos con otros investigadores interesados en el mismo tema. Además, el 12% de los encuestados indicaron que también utilizan otras redes sociales como Facebook, Google Scholar, Mastodon, entre otras. Y, el 9% aún no utiliza ninguna red social, lo que reafirma la necesidad de crear conciencia sobre la importancia de la diseminación del trabajo de investigación.

GRÁFICO 6: *Redes sociales usadas por los investigadores*



Fuente de elaboración propia

El Gráfico 7, indica que el 41% de los investigadores encuestados han utilizado las redes sociales muchas veces en el último año para comunicar su investigación, confirmando la idea de que LinkedIn, Twitter y Research Gate son herramientas potenciales para intercambiar conocimientos de diferentes maneras.

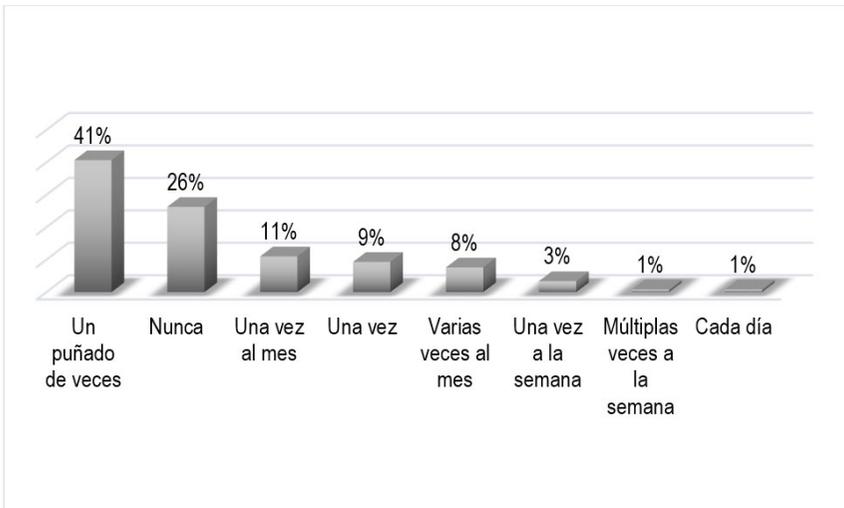
Sin embargo, el 26% de los investigadores respondieron que nunca han utilizado las redes sociales para comunicar su investigación, lo que sugiere que este grupo aún no han descubierto el potencial de las redes sociales para comunicar su investigación.

Además, un 9% indicó haber utilizado las redes sociales solo una vez para difundir sus resultados. Al sumar estos valores a los que nunca han

utilizado las redes sociales y los que lo han hecho solo una vez al mes, se obtiene un total del 46%, lo que indica que casi la mitad de los encuestados tiene una relación muy baja o nula con las redes sociales para diseminar su trabajo.

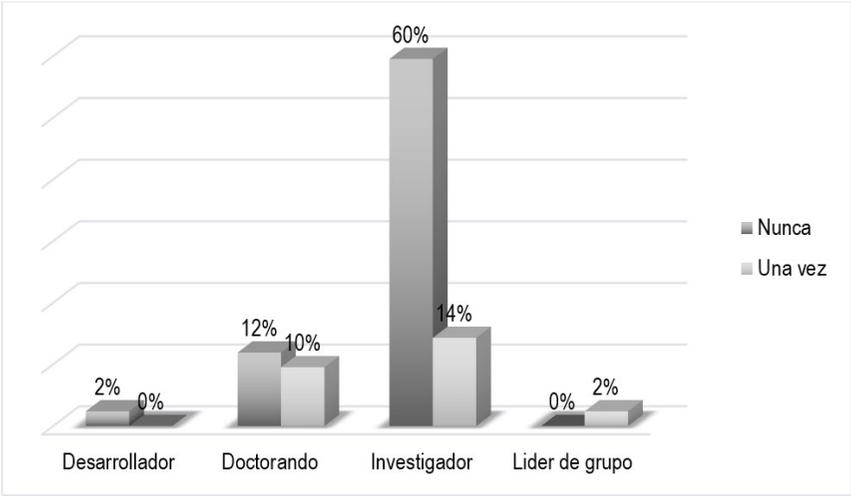
El 35% de los encuestados rara vez o nunca usan las redes sociales para promocionar su trabajo. Entre ellos, el 74% son investigadores y el 32% son doctorandos (Gráfico 8). Para este grupo de encuestados que tienen una relación nula o casi nula con las redes sociales para diseminar su trabajo, sería interesante proporcionar capacitación sobre las mejores formas de llegar a su público objetivo. Esta capacitación no solo reiteraría la importancia de la diseminación de resultados, sino que también prepararía a estos profesionales para el futuro.

GRÁFICO 7: Frecuencia de uso de las redes sociales por los investigadores para comunicar su investigación en el último año



Fuente de elaboración propia

GRÁFICO 8: Investigadores que tienen una relación nula o casi nula con las Redes Sociales



Fuente de elaboración propia

Los investigadores fueron abordados con la misma pregunta que a los comunicadores científicos con respecto a los factores que influyen en la calidad y precisión de la comunicación de su trabajo de investigación. El 44% de los encuestados afirmaron que el tiempo disponible para las actividades de diseminación es un factor importante o muy importante (21%) a la hora de definir prioridades (Tabla 5). Sugirieron que tener un líder de comunicación designado dentro del equipo podría mejorar la comunicación entre ambas partes. Además, la contratación de más profesionales de la comunicación científica podría simplificar y mejorar el proceso de comunicación.

Además, el 40% reconoce que las habilidades y la formación del equipo de diseminación son factores importantes o muy importantes (35%), y que a menudo las actividades de comunicación y diseminación son demasiado genéricas y no están dirigidas a los usuarios finales de las tecnologías. Destacan que contar con personal especializado en los equipos de diseminación es esencial para que los esfuerzos de los investigadores en esta área lleguen a la audiencia más relevante.

Sin embargo, reconocen que esta especialización solo es viable si el equipo de comunicación científica es lo suficientemente grande para contratar especialistas en las diferentes áreas. También, consideran que, actualmente, los equipos son demasiado pequeños y los investigadores tienen que llegar por sí mismos a los usuarios finales para lograr una comunicación efectiva.

TABLA 5: Posibles cuestiones que influyen en la calidad y precisión de la diseminación y comunicación de los resultados de la investigación según los investigadores

#	No importante	Ligeramente importante	Algo importante	Importante	Muy importante	Sin opinión
Tiempo disponible para escribir noticias técnicas	2%	8%	15%	44%	21%	11%
Participación en las tareas de diseminación	1%	7%	17%	39%	28%	9%
Competencias y formación del grupo de diseminación	3%	4%	9%	40%	35%	10%
Participación de las partes interesadas en las actividades del proyecto	3%	6%	17%	28%	34%	13%
Participación de las partes interesadas en los canales de comunicación del proyecto	2%	4%	16%	40%	29%	11%
Visibilidad del proyecto y los hallazgos en la red y por parte de las partes	1%	3%	12%	34%	38%	13%

Fuente de elaboración propia

En la Tabla 6 se presentan una serie de cuestiones que pueden afectar la calidad y precisión de la comunicación y diseminación de los resultados de una investigación. Resulta interesante que el 93% de los encuestados considera que la diseminación de estos resultados es esencial para garantizar que sus beneficios se extiendan y se aprovechen. Asimismo, destacan la importancia de que los investigadores desarrollen habilidades de comunicación y se comprometan con el público como parte integral de su carrera.

Sin embargo, el 36% (no importante 9% y ligeramente importante 27%) y de los encuestados no ven la importancia de que el investigador utilice sus propias redes sociales para comunicar y diseminar los resultados de su investigación. En contraste, el 81% (importante 39% y muy importante 42%) considera importante contar con una persona dedicada a las actividades de comunicación y diseminación en el departamento, y el 71% (importante 47% y muy importante 24%) entiende la importancia de una comunicación clara y concisa del trabajo de los investigadores,

mencionando que esto puede traducirse en financiación adicional, mayor avance profesional y nuevos descubrimientos científicos.

TABLA 6: Posibles cuestiones que influyen en la calidad y precisión de la diseminación y comunicación de los resultados de la investigación según la perspectiva de los investigadores

#	No importante	Ligeramente importante	Algo importante	Importante	Muy importante	Sin opinión / No aplicable
Diseminar los resultados de la investigación para garantizar que los beneficios de la investigación se transmitan a otros y que se aprovechen	0%	2%	6%	35%	58%	0%
Tener una persona dedicada a las actividades de comunicación y diseminación en el departamento	1%	3%	15%	39%	42%	0%
Crear una cuenta en redes sociales específica para el proyecto con el fin de difundir los resultados de la investigación	1%	13%	31%	38%	17%	0%
Que el investigador tenga una cuenta en redes sociales para compartir los resultados de su investigación	9%	27%	35%	24%	6%	0%
Que el investigador reserve un tiempo en su semana o mes para colaborar en las actividades de comunicación científica	5%	19%	35%	28%	14%	0%
Tener una comunicación clara y concienciación del trabajo de los investigadores	3%	5%	22%	47%	24%	0%
Disponibilidad de los investigadores para explicar la investigación y sus hallazgos	3%	7%	16%	47%	25%	2%
Preparación de un documento estilo resumen ejecutivo que describa los puntos clave de su investigación	5%	10%	23%	37%	23%	1%

Fuente de elaboración propia

3.4. ANÁLISIS DE LOS INFORMES DE COMUNICACIÓN Y DISEMINACIÓN DE LOS PROYECTOS H2020 EN EL BSC: SUS IMPLICACIONES Y EFECTIVIDAD

Hemos elegido 6 informes como muestra para analizar la eficacia de los procesos de desarrollo y diseminación de los proyectos H2020 dirigidos por el BSC. Estos informes se presentan en la Tabla 7.

3.4.1. Selección de la muestra

Para la selección de la muestra, se tuvieron en cuenta diferentes aspectos del proyecto, tales como: que estuvieran enmarcados en el programa de financiación H2020, que fueran coordinados por el BSC, que fueran de tipología RIA (Research and Innovation Action), que tuvieran fecha de finalización entre diciembre de 2020 y junio de 2022, y que fueran

representativos de los diferentes departamentos científicos en el centro. Cabe destacar que el departamento científico de Ciencias de la Vida no fue incluido en este análisis, debido a que aún no cuenta con proyectos finalizados en el marco del programa H2020.

TABLA 7: Muestra de informes H2020 analizados

#	Nombre informe	Departamento responsable
1	APPLICATE. Deliverable No. 7.2 (Update) Communication and Dissemination Plan	Ciencias de la Tierra
2	S2S4E. Deliverable No. 7.3 Update of Communication, Dissemination and Engagement Plan	Ciencias de la Tierra
3	ELASTIC. D6.6 Final communication and dissemination report. Version 1.0	Ciencias de la Computación
4	CLASS. Final communication and dissemination report. Version 1.0	Ciencias de la Computación
5	CHEESE. D6.8 Communication Dissemination Exploitation and Training Reportv2.0	Ingeniería
6	ENERXICO D6.3 Dissemination and Exploitation Report. Version 0.9	Ingeniería

Fuente de elaboración propia

3.4.2. Resultados de la diseminación de los proyectos H2020

Según la Anton y Pombo (2016), para las acciones de investigación e innovación (RIA), es necesario demostrar un alto nivel de innovación y centrarse en la oportunidad de negocio y el concepto de comercialización. Esto puede lograrse mediante el desarrollo de nuevos productos y servicios innovadores y mediante la comparación con soluciones competitivas, lo que permitirá alcanzar el impacto esperado. Por lo tanto, es importante incluir un Plan de Explotación y Diseminación de Resultados (PEDR) detallado.

- Es importante definir con claridad los objetivos del proyecto y establecer una estrategia de protección, explotación y diseminación de los resultados.
- Para demostrar que el Plan de Explotación y Diseminación de Resultados (PEDR) es realista y factible, es necesario incluir indicadores cuantitativos y cualitativos que permitan medir las

actividades planificadas de protección, explotación y diseminación de los resultados.

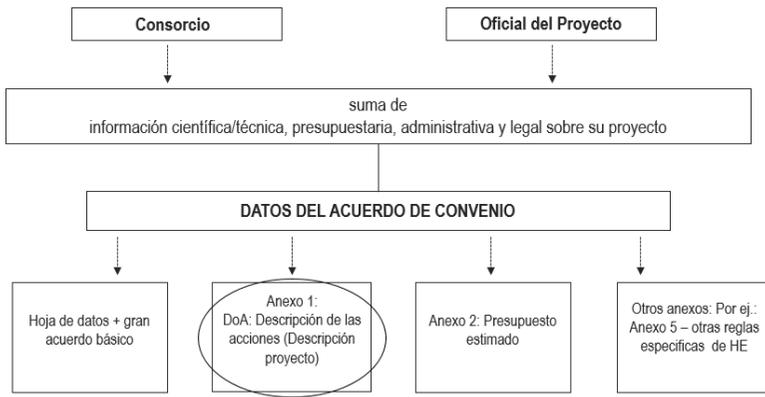
- Además, se debe mostrar que se han considerado medidas para incrementar la capacidad de innovación y la integración de nuevos conocimientos en el proyecto, y que éste tiene un alto potencial innovador.
- Es importante identificar y demostrar que se cuenta con acceso a los usuarios finales de los resultados e innovaciones generadas, así como indicar los canales de diseminación más adecuados para ello.

El European IPR Helpdesk (2023), menciona que el proceso de comunicación de proyectos es una estrategia planificada que comienza al principio de la acción y se extiende durante toda su duración, con el propósito de fomentar la acción y sus resultados. Su objetivo es llegar a la sociedad y presentar los impactos y beneficios de las actividades de investigación e innovación financiadas por la UE, abordando y proporcionando posibles soluciones a los desafíos sociales fundamentales.

La Comisión Europea (2023) señala que los resultados y estructura de los informes de diseminación deben quedar definidos desde el inicio del proyecto, concretamente en el DoA (Description of the Action) donde se hace una descripción detallada de cómo se llevará a cabo el proyecto.

Teniendo esto en cuenta, una vez que todas las partes han aprobado y firmado el convenio de acuerdo (Grant Agreement, ver Figura 6) y se ha concedido el fondo, se da inicio al proyecto. Durante los siguientes tres meses se elabora un plan de comunicación y diseminación que contempla una previsión de los resultados de impacto que se espera lograr en términos de comunicación y divulgación. Estos resultados se convertirán en los indicadores clave de desempeño del proyecto (KPIs) para las actividades de comunicación y diseminación.

FIGURA 6: Estructura Gran Agreement (Convenio de acuerdo)



Fuente: Comisión Europea, 2022

Desde el inicio del proyecto, los planes estratégicos serán revisados y adaptados según la evolución de su ejecución. Es importante destacar que la evaluación de la estrategia de comunicación del proyecto no se limita al momento en que se concede el proyecto. En cada período de reporte, es necesario incluir los avances científicos o innovadores logrados, así como las tareas llevadas a cabo, entre las cuales se incluyen la diseminación y explotación de resultados y la comunicación (A. Campos, L. Codina, 2021).

Por lo general, alrededor de los 6 meses desde el inicio del proyecto se elabora el primer informe en el que se especifica los resultados de los pasos realizados hasta el momento. Esto incluye la creación de la página web, apertura de cuentas en las redes sociales, audiencia objetivo, mensajes clave, participación en conferencias, publicaciones científicas, reunión de iniciación del proyecto y creación del material promocional.

Los proyectos H2020 pueden tener una duración de entre tres y cuatro años, por lo que aproximadamente en el mes 18 se debe realizar otro informe que se repetirá anualmente hasta que finalice el proyecto. En estos documentos se vuelven a enumerar y presentar todos los resultados y su evolución durante el período de un informe a otro (Tabla 8).

Por último, se debe realizar un informe final en el que se evalúan los resultados alcanzados y su evolución durante todos los años del proyecto. Con esto se miden los indicadores clave de desempeño (KPIs) y se determina si el proyecto ha sido exitoso en lo que se refiere a la comunicación y disseminación que se propuso en su inicio.

Tanto al final como durante el desarrollo del proyecto y con base en los resultados de la evaluación de los KPI que evaluará la Comisión Europea, ésta puede solicitar una revisión de las acciones o actividades llevadas a cabo, o al menos un refinamiento del Plan si lo considera oportuno (Molinari, 2019).

TABLA 8: *Apartados informes de comunicación y disseminación*

1. Resumen ejecutivo
2. Introducción
3. Objetivo general y audiencia objetivo
4. Imagen corporativa
5. Canales y herramientas de comunicación y disseminación <ul style="list-style-type: none"> • Pagina web y estadísticas web <ul style="list-style-type: none"> ○ Noticias • Redes sociales y estadísticas • Paquete de disseminación <ul style="list-style-type: none"> ○ Folleto, poster, flyer, presentación power point • Nota de prensa e impacto de prensa • Eventos • Entrenamientos • Publicaciones científicas
6. Sinergias y colaboraciones con otros proyectos
7. Indicadores de desempeño (KPIs)
8. Conclusiones sobre la comunicación y disseminación

Fuente de elaboración propia

En el presente estudio, se ha seleccionado una muestra de seis informes y se ha observado que, en general, describen la estrategia de comunicación y disseminación, los objetivos, los grupos destinatarios y las actividades correspondientes. Además, se ha notado que cinco de los seis

informes siguen un patrón organizativo similar en cuanto a su contenido y actividades.

Dentro de la muestra, el proyecto APPLICATE se destaca por su enfoque en mencionar todas las partes interesadas y describir detalladamente las diversas actividades y herramientas utilizadas para la comunicación y diseminación. En particular, el proyecto menciona todas las partes interesadas o audiencias objetivas a las que dirigirse, explicando las posibles acciones a realizar o que se están realizando, pero sin detallar los indicadores clave de rendimiento. Específicamente describen los objetivos y tono de la comunicación, los mensajes clave, los medios utilizados, el momento y el encargado correspondiente para cada una de las acciones. Además, se prevén los riesgos asociados con cada actividad y se designan los responsables correspondientes en caso de que surjan problemas.

Dentro del plan de comunicación y diseminación del proyecto S2S4E, se ha incluido una sección educativa dirigida a las partes interesadas. En esta sección, se proporciona una lista de preguntas útiles para determinar si una actividad es adecuada para su comunicación o no. Es importante señalar que, dado que el informe final del proyecto aún no está disponible, los datos obtenidos en este estudio solo llegan hasta el mes 18, correspondiente al informe intermedio (Tabla 10).

En todos los informes evaluados excepto en APPLICATE, se evidencia el uso de los indicadores de rendimiento como herramienta para demostrar la eficiencia y productividad en la búsqueda de los objetivos de comunicación y diseminación del proyecto. En general, se utilizan métricas analíticas web (como el número de visitas, secciones y visualizaciones) y de redes sociales (como el número de seguidores y publicaciones), así como el número de notas de prensa, folletos, carteles y videos (Tabla 9).

En APPLICATE la falta de medición de los efectos y resultados de las actividades impide conocer y comprender la evolución del proyecto hacia los objetivos de comunicación y diseminación, y dificulta la identificación de mejoras y ajustes necesarios.

No obstante, los proyectos S2S4E, ELASTIC, CLASS, ENERXICO y CHEESE incluyen indicadores demasiado generales que, en lugar de medir la eficacia y eficiencia del proceso de comunicación y

diseminación, muchas veces proporcionan valores para controlar, más bien, si una actividad fue o no ejecutada y no entran en profundidad.

TABLA 9: Indicadores de desempeño en los informes de comunicación y diseminación

Indicador de rendimiento	Proyecto	Valor Previsto (objetivo final)	Informe Intermedio	Informe Final
N. notas de prensa	CHEESE	2		2
	ENERXICO	2		3
	CLASS	3		3
N. impacto de prensa	CHEESE	25		34
	ENERXICO	20		75
	S2S4E	> 20	2	
N. secciones web	CLASS	56		50
	CHEESE	1000 / año		27.894
	ELASTIC	1574	4564	17.003
N. visitantes web	CLASS	1000 / año		12.232
	S2S4E	1500	8300	
	ENERXICO	2000		3.378
N. visualizaciones web	CLASS			7.071
	CLASS			35.371
N. Flyers	56CHEESE	1		1
	ENERXICO	1		1
N. entrenamientos	CHEESE	4		15
N. publicaciones científicas	CHEESE	40		60
	CLASS	12		12
N. Videos	CHEESE	2		3
	ENERXICO	1		1
	CLASS	3		3
N. participaciones en eventos	CHEESE	12		202
	ENERXICO	30		33
	CLASS	5		33
N. organización conferencias	CHEESE	1		1
Twitter Followers	CHEESE	261	702	1.035
	ENERXICO	100		138
	CLASS	250		677
Twitter posts	ENERXICO	10		12
LinkedIn Followers	CHEESE	77	247	378
	ENERXICO	150		283
	CLASS	150		208
LinkedIn posts	ENERXICO	10		12
N. Webinars	ENERXICO	3		3
N. suscriptores boletín	S2S4E	50	40	
N. participantes por evento	S2S4E	>50	>40	
N. seguidores Twitter y Facebook (valores fueron dados de forma conjunta)	S2S4E	>500	>270	
N. Whitepapers	CLASS	2		2
N. Poster	CLASS	2		3

Fuente de elaboración propia

En este estudio se ha observado que la metodología de medición de los proyectos evaluados no incluye una definición clara de cómo realizar la

medición adecuadamente. En la mayoría de los casos, se emplean métricas obsoletas que no reflejan la eficacia real de las acciones de comunicación y diseminación. Por ejemplo, utilizar recortes tradicionales de medios como indicador de la visibilidad, o basarse únicamente en datos cuantitativos de las redes sociales para realizar valoraciones, puede ser inadecuado y poco efectivo.

6. CONCLUSIONES

La comunicación científica es crucial para la diseminación de los resultados de los proyectos de cualquier centro de investigación o universidad. Con el objetivo siempre de asegurar su visibilidad y transferir los hallazgos a una amplia audiencia, incluyendo a aquellos que no son especialistas en el campo (A. Campos, L. Codina, 2021), este es el caso también del Barcelona Supercomputing Center (BSC).

El BSC está especialmente interesado en la comunicación de sus proyectos ya que cuenta con tres unidades dedicadas a la comunicación científica. Aunque no se sabe con certeza por qué algunos de estos departamentos prefieren tener su propia unidad de comunicación científica integrada (departamento de Ciencias de la tierra y el de Ingeniería) mientras que otros la tienen en el área de soporte (RSTD). Parece que los departamentos que cuentan con sus propias unidades de comunicación manejan y difunden mejor y más correctamente la estrategia de los proyectos al conocer más detalladamente a los mismos. Como así lo menciona el Jefe del departamento de RSTD (comunicación personal, 22 de febrero del 2023).

“Las áreas de comunicación científica integradas en los departamentos científicos suelen tener una visión más centrada en los objetivos del departamento viabilizando un entendimiento más detallado y profundo del mismo”.

A pesar de que los comunicadores científicos parecen estar muy motivados para ayudar a los científicos a difundir sus proyectos y de que los investigadores muestran un interés recíproco en poder reunirse con ellos, estos últimos apenas tienen disponibilidad de tiempo para fomentar estas sinergias. Por su parte, resulta contradictorio que los científicos tiendan

a percibir a los comunicadores como simples proveedores de la información científica que ellos generan y que sin embargo no manipulen estas informaciones. Esto puede ser debido a que los comunicadores no participan activamente en las fases de desarrollo del proyecto con las que podrían entender mejor los avances técnicos del mismo, aunque a priori los investigadores tengan un buen concepto del trabajo de los periodistas.

Una correcta formación en comunicación científica parece ser un factor necesario para realizar buenos trabajos de diseminación, pero a día de hoy, existe una clara falta de estos profesionales en el mercado laboral.

A su vez, se da un porcentaje elevado de investigadores (30%) que no conoce el conjunto de actividades que llevan a cabo los comunicadores científicos del centro. Para ello, el BSC debería incentivar la enseñanza de medidas técnicas efectivas y sencillas de lo que implica la comunicación y diseminación dentro de los grupos de investigación del centro. Esto ayudaría a que ambos colectivos se conocieran mejor y favorecería la concienciación de los investigadores por divulgar sus resultados apoyados siempre en los comunicadores. Pero como puntualiza Rose et al. (2019), para lograr que los científicos participen en los esfuerzos de comunicación se requiere el apoyo de sus instituciones y comunidades.

Respecto a los informes de seguimiento del proyecto H2020 seleccionados como muestra para este estudio, se ha detectado la necesidad de realizar un seguimiento minucioso de las acciones detalladas en los informes de comunicación y diseminación, estableciendo objetivos y acciones específicas para cada etapa del proyecto. De acuerdo con Gertrudix (2020), para que el diseño del informe sea profesional, es necesario que se realice un desarrollo estratégico y planificado, en lugar de limitarse a un nivel inconsciente y automatizado.

Para Molinari (2019) la diseminación de resultados se fundamenta en tres pilares que parecen ir en consonancia con este desarrollo más planificado: sensibilización/creación de familiaridad, cuyo objetivo es dar a conocer el proyecto a los grupos de interés; aceptación/posicionamiento, donde se explican los beneficios de la tecnología y se mejora su visibilidad; y generación de interés, que busca estimular a los posibles

usuarios a experimentar con la nueva tecnología a través de diferentes actividades y comentar sobre su eficacia y probabilidad de adopción.

Se observa que, por lo general, se logran casi todos los objetivos previstos para los indicadores clave de rendimiento. Sin embargo, es importante considerar y reflexionar sobre algunas posibles razones para esto, como una orientación excesiva hacia la acción, dando prioridad al diseño y ejecución de acciones, pero prestando poca atención a la medición de las actividades realizadas. Falta de conocimiento, ya que muchos profesionales desconocen los métodos de medición existentes o, si los conocen, no saben cómo interpretar los datos obtenidos o para qué sirve esa información. Falta de necesidad, ya que muchos comunicadores no tienen la necesidad de justificar su trabajo. Y, por último, miedo a los resultados de la medición, ya que a menudo no se miden los resultados de las actividades de comunicación por temor a que indiquen que lo que se está haciendo tiene poco o ningún impacto.

En definitiva, el BSC es un centro de investigación preocupado, cada vez más, por hacer una correcta diseminación de sus investigaciones pero que a día de hoy debe mejorar todavía algunas de las dinámicas que emplea en este sentido. Especialmente que se comuniquen internamente mejor entre todas estas unidades para poder encontrar sinergias y que el BSC pueda beneficiarse de ello. Lo importante es promover que los expertos de comunicación científica en proyectos europeos estén en los centros de investigación puesto que, actualmente, existen pocos perfiles con este conocimiento en el mercado laboral (Coordinadora de comunicación científica RSTD, comunicación personal, 16 de febrero del 2023)

7. REFERENCIAS

- Antón M., J. y Pombo B., J. (2016). Guía para la Preparación Técnica y Administrativa de Propuestas Horizonte 2020. V-3115-2016. I.S.B.N. 978-84-617-6664-2. <https://bit.ly/3Hof7Pi>
- Barcelona Supercomputing Center - Centro Nacional de Supercomputación (2021), Resumen 2021. <https://bit.ly/426nJSs>
- Barcelona Supercomputing Center. Annual Summaries. Fecha de consulta 15 abril 2023. <https://bit.ly/3ne5VGt>

- Barcelona Supercomputing Center. Departamentos de Investigación. Fecha de consulta 15 abril 2023. <https://bit.ly/42bFSOR>
- Barcelona Supercomputing Center. Departamentos de Investigación. Fecha de consulta 16 abril 2023. <https://bit.ly/3NpvDIQ>
- Barcelona Supercomputing Center. El BSC-CNS en números. Fecha de consulta 16 abril 2023. <https://bit.ly/3HtzuKS>
- Barcelona Supercomputing Center. Fecha de consulta 15 abril 2023. <https://www.bsc.es/>
- Campos, A., & Codina, L. (2021). Análisis de estrategias de comunicación, diseminación y explotación en Horizonte 2020: Claves para multiplicar el impacto de proyectos europeos. *Revista Prisma Social*, (32), 293–320. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3935>
- Campos A, Pedraza-Jiménez R, Codina L. Comunicación efectiva de la ciencia, diseminación y explotación: actividades multiplicadoras del impacto en el sistema europeo de investigación e innovación. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Departamento de Comunicación, 2021. 95 p. (Serie Digital Digidoc-EPI)
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the University: A systematic literature review on potentials and Constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- CORDIS resultados de investigación de la UE. Comisión Europea. Fecha de consulta enero 2023. <https://bit.ly/3oYr87C>
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una universidad mexicana. *Páginas De Educación*, 13(2), 59–79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- De Wit-de Vries, E., Dolfmsma, W. A., van der Windt, H. J., & Gerke-ma, M. P. (2019). Knowledge transfer in university–industry research partnerships: a review. *The Journal of Technology Transfer*, 44, 1236-1255. <https://doi.org/10.1007/s10961-018-9660-x>
- European Commision. Comunicar y dar más visibilidad a la UE. Consultado el 15 de enero de 2023). <https://bit.ly/3VhqqP3>
- European Commission (2019). AGA – Annotated Model Grant Agreement. H2020 Programme. Version 5.2. 26 June 2019. <https://bit.ly/44rxL2O>
- European Commission (2022). The EU Research & Innovation Programme 2021 – 2027. Grant Agreement Preparation (GAP) – Description of the action. <https://bit.ly/422NYcG>
- Frank, D. J., & Meyer, J. W. (2020). *The University and the Global Knowledge Society*. Princeton University Press.

- Gertrudix, M.; Rajas, M.; Gertrudis C., M.C.; Gálvez C., M.C. (2020). “Gestión de la comunicación científica de los proyectos de investigación en H2020. Funciones, modelos y estrategias”. *Profesional de la información*, v. 29, n. 4, e290424. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.24>
- Idowu, S. O., Schmidpeter, R., & Zu, L. (2020). *The Future of the UN Sustainable Development Goals*. Springer International Publishing.
- Jensen EA and Gerber A (2020). Evidence-Based Science Communication. *Front. Commun.* 4:78. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2019.00078>
- Marchiori, D., & Franco, M. (2020). Knowledge transfer in the context of inter-organizational networks: Foundations and intellectual structures. *Journal of Innovation & Knowledge*, 5(2), 130-139. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2019.02.001>
- McCarthy, S. (2023, 18 de abril). *Cómo escribir una propuesta competitiva para el Pilar II de Horizonte Europa*. [Entrenamiento]Barcelona Supercomputing Center, Barcelona, España. <https://bit.ly/3oWmYgL>
- Molinari, F. (2019). WP6 – Dissemination, Communication and Exploitation of Results. Eunomia Project. European Union. <https://bit.ly/3NqliDO>
- Rose M., K., Markowitz M. Ezra, Brossard, D. (2020). Scientists’ incentives and attitudes toward public communication. *Proceedings of the National Academy of Sciences* Volume 117, Issue 3. ISSN 0027-8424, eISSN 1091-6490. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916740117>
- Sampieri, R.H., Collado, C. F., Baptista, L.M.P., (2014), *Metodología de la Investigación*, 6ª edición; McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. De C.V., ISBN 978-1-4562-2396-0. <https://bit.ly/3NvWHjH>
- Scherer, J., Weber, S., Azofra, M., Ruete, A., Sweeney, E., Weiler, N., Sagias, I., Haardt, J., Cravetto, R., Spichtinger, D. Dr, Ala-Mutka, K. (2018). *Making the Most of Your H2020 Project. Boosting the impact of your project through effective communication, dissemination and exploitation*. European IPR Helpdesk. <https://bit.ly/40QsvOu>

EL EXPERIMENTO MATA. PARA UNA
RECONSIDERACIÓN DEL MODELO EXPERIMENTAL
DESDE SU CUESTIONAMIENTO EN LA FÍSICA
ESPECULATIVA DEL S.XIX.

HENRIK HDEZ.-VILLAESCUSA HIRSCH
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN: *NATURPHILOSOPHIE* Y CIENCIA
FÍSICOMATEMÁTICA.

Es un hecho histórico que la *Naturphilosophie* o *Filosofía de la naturaleza* del Romanticismo alemán no ha conocido otra cosa que el desprecio de la comunidad científica, hasta el punto de que apenas se menciona en los manuales de Historia de la Ciencia. Podemos considerar que el divorcio entre filosofía y ciencia comienza ya en Kant, cuya introducción del Juicio Teleológico es entendida con frecuencia como un intento de subordinar el conocimiento de la naturaleza a los postulados de una metafísica o una teología tradicionales. Esta separación se consolida con el Idealismo, al menos con una interpretación del mismo no exenta de tópicos que entienden la *Naturphilosophie* como un intento de reemplazar los experimentos y las observaciones de la física por las deducciones de la filosofía. No comprendiendo la íntima ligazón entre Yo y naturaleza, la academia científica no logrará comprender nunca que una filosofía de la naturaleza pueda tener por meta llegar al Yo y no competir con los resultados empíricos de la física mecanicista; que del mismo modo que la pericia en la predicción de las series mecánico causales observables en la naturaleza no nos permite comprender la vida, la especulación trascendental, por sí misma, no nos proporcionará un solo dato perteneciente a esa apariencia mecánica bajo la cual la vida se esconde. No comprender que dos discursos sobre la naturaleza pueden coexistir, separados por el fin propio de cada uno de ellos, es lo que lleva a juzgar la *Filosofía*

de la naturaleza como una aventura romántica, un poema de la naturaleza que nos aleja de la realidad sobre la que se asienta con firmeza la física mecanicista; un juego intelectual destinado al ingenio de los jóvenes filósofos, ávidos de novedad. En todo caso, de lo que tiene conciencia Schelling es de enarbolar la bandera de un modo de *vivir* la naturaleza que viene de mucho más antiguo que su *conocimiento* mecánico. Es solo cuando el mecanicismo ha hecho patente su pretensión de monopolizar la relación del hombre con la naturaleza, que se hace necesario formular esa convivencia originaria con la naturaleza viva, como sistema alternativo.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA: DE LA VIGENCIA DE UN MODELO EMPÍRICO ALTERNATIVO

En las líneas precedentes hemos intentado situar la *Filosofía de la naturaleza* del Romanticismo en relación con la física matemática newtoniana, que por supuesto es la base sobre la que está construida la nuestra. A continuación, nos centraremos en Schelling y su concepto de experiencia y de experimento, a partir del análisis de algunos de sus textos, para después defender la tesis de que, sin renunciar a ella, esa base newtoniana ha dejado de ser suficiente, lo que otorga a las reflexiones de Schelling, en particular, y del Romanticismo en general, una nueva oportunidad.

Naturalmente, puede objetarse que la ciencia romántica resultó ya derrotada en el terreno de los hechos. No se trata, pues, de recuperarla al modo que sus defensores lo pensaron, como si todo lo ocurrido desde entonces en el campo de la ciencia y la técnica hubiese sido un error. Opción, por otro lado, manifiestamente indefendible. Lo que nos proponemos, más bien, es de penetrar el sentido profundo de la crítica que, después de Kant se hizo a la física experimental, para considerar en qué medida esa crítica puede ser de aplicación hoy, y ofrecer salida a algunos de los dilemas que nuestra ciencia actual enfrenta, sobre todo en lo que se refiere a la alternativa entre seguir profundizando en una consideración reduccionista de fenómenos a que, en tiempo de Newton, ni

siquiera soñó someter al método experimental o, en cambio, abrirse a nuevos marcos empíricos.

3. DISCUSIÓN: SCHELLING

3.1. UN NUEVO CONCEPTO DE FILOSOFÍA

Tal como acostumbra a ocurrir en filosofía, la fuerza especulativa surge en Schelling de la conciencia de que algo, que hasta el momento era esencial, se está perdiendo. Pero, como igualmente suele suceder, también esta vez esa conciencia llega demasiado tarde. Y, quizá lo más trágico de todo sea que llega tan tarde que el lenguaje del mecanicismo se ha apoderado ya también del lenguaje de la filosofía, una conquista que quizá tuvo en Kant su principal, aunque inconsciente, aliado. Kant quiso mostrarnos hasta dónde puede llegar la razón causal cuando se independiza de la experiencia y olvida que tiene un objeto del que hablar, algo exterior a sí misma y que constituye sus límites, su *finitud*. Ahora bien, consciente de que nada podrá *convencer* a esa razón mecánica si no habla su mismo lenguaje, Kant le opone sin descanso argumentación a argumentación hasta arrancarle el reconocimiento de la propia insuficiencia. Pero la época ya no está en condiciones de comprender esto y celebra la crítica kantiana como el paso a la madurez de una Razón que, como una fortaleza que se afianza con la delimitación de un territorio propio, se dispone a regir el pensamiento. Schelling comprende la intención de Kant, y cree comprender también por qué su lenguaje ha alejado a sus lectores de su objetivo. Por eso podemos ver, en sus primeros escritos, el propósito de reformular, manteniendo la fidelidad a la idea, la filosofía kantiana, acudiendo ya a un lenguaje que expresamente quiere, más de lo que puede, alejarse del de la argumentación mecánico-conceptual.

3.2. LA FILOSOFÍA DE LA NATURALEZA Y LA FÍSICA ESPECULATIVA

Desgraciadamente, sus continuas advertencias en el sentido de que ninguno de sus escritos debe ser entendido como un razonamiento causal, de que solo la complicitad del lector con el autor en torno a la *idea* a la que el texto pretende dar forma racional puede llevar a su comprensión,

no pueden prevenir ya los malentendidos que surgirán a partir de lecturas que ya no son capaces de asimilar otro tipo de argumentación que la de las causas y efectos, y que plantearán al Idealismo dificultades impropcedentes, tales como: ¿Qué ámbito fenoménico, cerrado hasta ahora a la ciencia, abre el supuesto del carácter subjetivo-inconsciente de la naturaleza? ¿Cómo puede un Yo, originariamente inconsciente de sí mismo, *decidirse* a perseguir una autoconciencia cuyo concepto ni siquiera posee? Son preguntas por efectos y por causas, que el mismo lenguaje empleado en las obras suscita en el lector, pero a las que Schelling no puede responder porque, precisamente, lo que intenta es sustraer a ese lector del paradigma mecanicista. Y los amplios, más que profundos, conocimientos científicos de que hace gala en los textos que nos ocupan, no hacen más que empeorar la situación. Quién iba a pensar, a las puertas del siglo XVIII, que el proyecto de una *Filosofía de la naturaleza*, cuyas páginas están repletas de proposiciones de la química y de la física, constituyen una desesperada defensa de la unión espiritual del Yo con la naturaleza viva.

Racionalismo, Empirismo (Dualismo)	Criticismo	Idealismo
Descartes, Galileo, Newton, Leibniz, Bacon, Berkeley, Hume	Kant	Fichte, Schelling,
Yo≠No-Yo		Yo=No-Yo
Física matemática		Física especulativa
Galileo, Newton		Goethe, Schelling, Eschenmayer, Ritter, Galvani...
Imposición de forma a priori		Observación espiritual de la naturaleza
Proyecto de dominio y uso de la naturaleza		Proyecto de autoconciencia

3.3. MÁS ALLÁ DE KANT

Todo esto deja claro que, con su *Naturphilosophie*, Schelling no espera acercarse a la comunidad científica. Su redacción estuvo probablemente motivada por una profundización en la lectura de la KU o, mejor dicho, la comprensión de que una lectura de la KU ha de poder integrar sus dos partes, como también la tercera *Crítica* con las precedentes. Pero hay

todavía otra razón: en *Ideas para una filosofía de la naturaleza*, la *Naturphilosophie* constituía todavía la perspectiva sobre la naturaleza que se deriva de comprender su carácter de producto inconsciente del Yo. Ahora, en cambio, se erige en perspectiva independiente y complementaria a la de la filosofía trascendental. Lo primero suponía ya una concepción radicalmente enfrentada a la de la ciencia convencional, a la ciencia de la materia, de la naturaleza muerta a la que las *Ideas* oponen su apuesta por la vida. Pero tenía que fracasar, porque era incapaz de tratar la naturaleza *en sí misma*, en su independencia con respecto al Yo, no pudiendo entonces hacer frente a la objetividad de la ciencia mecanicista que, aunque ficticia, por lo menos no era negada desde su base, como sí ocurría en el sistema de la naturaleza expuesto en las *Ideas*. Se ha de aceptar que la física del XVIII ya se guiaba por la exigencia de un conocimiento objetivo de la naturaleza, esto es, de una naturaleza autónoma, materialmente independiente del Yo. Lo que ocurre es que ese modelo conocimiento (que, a este respecto, ha heredado la física actual) presupone una *forma* subjetiva que impone la ficción de una materia inerte, que el filósofo sabe que no se corresponde con la naturaleza viva tal como la experimentamos en la cotidianidad. Visto desde la filosofía, esto significa que resulta ser esta ciencia fisicomatemática la que procede de un modo absolutamente *subjetivo* y conforme al tópico de un *Idealismo solipsista*. Se interesa solo por lo muerto, inerte en la naturaleza, porque es lo que en ella resulta manipulable y promueve el éxito de la técnica. No constituye, pues, tanto una disciplina de conocimiento, cuanto de acción.

La *Naturphilosophie* de *Ideas para una filosofía de la naturaleza*, en cambio, dejó de satisfacer la exigencia de éxito objetivo y técnico desde el momento en que, para ella, la naturaleza solo es, como hemos visto ya, *espíritu visible*, todavía incógnito que, enfrentándose como *otro*, como No-Yo, se nos presenta como afección, como sensación. Mientras esto siga así, la *comunidad científica* podrá recrearse en la falta de *resultados* de la *Naturphilosophie*, y seguir sin entender qué es lo que pretende conocerse en ella, qué ciencia es esa que, poniéndose como meta el autoconocimiento, se confunde con la filosofía. Por eso Schelling necesita constituir ahora la *Naturphilosophie* como disciplina

independiente de la filosofía trascendental, de modo que pueda ocuparse de la naturaleza en su independencia con respecto al Yo:

En tanto que opuesta a la filosofía trascendental, la filosofía de la naturaleza se diferencia de esta principalmente porque plantea a la naturaleza como autónoma [...] De lo dicho se sigue de suyo que en esta ciencia no tengan lugar explicaciones idealistas del tipo de las que la filosofía trascendental puede ofrecer, ya que para esta última la naturaleza no es más que el órgano de la autoconciencia y todo lo que contiene la naturaleza es necesario porque la autoconciencia solo se puede transmitir mediante una naturaleza de este tipo (SW I,3,274).⁸⁹

Schelling no hace en ningún momento referencia al tránsito conceptual que esta bicefalia del sistema del saber supone con respecto a las *Ideas*. Posiblemente espera que no lo entendamos más que como una clarificación de conceptos, un esfuerzo por explicarse a aquellos que no han sido capaces de entender la misma intención en el escrito anterior. Lo cierto es que algo tiene, en este sentido, a su favor, si recordamos cómo había efectivamente insistido con anterioridad en el carácter doble del proceso de identificación de Yo y No-Yo.

Queda aún otra razón para reconstruir la *Naturphilosophie*. Schelling redacta las *Ideas* entendiendo la KU kantiana como la muestra de que solo la especulación filosófica puede comprender la vida orgánica, ante la que la ciencia mecanicista siempre retrocede. La lectura habitual de la obra de Kant, conforme a la cual el Juicio teleológico piensa aquello a lo que el conocimiento teórico todavía no llega (función heurística), y lo piensa como su fin, tendría como última consecuencia que la *vida* en la naturaleza no es más que apariencia que ha de ceder ante su realidad mecánica y que, por tanto, el Yo mismo es una ilusión destinada a desaparecer frente al avance de la máquina del universo. Schelling, bajo el presupuesto de la unidad del *primer principio* establecido en *Del Yo* (SW I,1,154), entiende desde el primer momento la naturaleza como aquello a lo que el Yo aspira a unirse y en lo que ha de llegar a hacerse capaz de reconocer su mismo anhelo de libertad. En consecuencia, su lectura de Kant hubo de invertir los términos, respecto a como la hemos

⁸⁹ Citaremos a Schelling siguiendo la *Akademie Ausgabe* (Schelling, 1976). Las traducciones se toman de la excelente versión castellana de A.Leyte (Schelling, 1996).

presentado unas líneas más arriba: la ciencia mecánica es el fracaso de la especulación teleológica. Su dominio de un ámbito de la realidad es la denuncia de la incapacidad del Yo de sentir en la pulsión de la vida. Por eso, un auténtico saber de la naturaleza, una *Naturphilosophie*, ha de constituir la alternativa a la ciencia convencional que, ocupándose asimismo de la naturaleza, obtenga su dirección de la aspiración del Yo a la libertad.

Para presentarlas como perspectivas complementarias, podríamos establecer un paralelismo entre lo que podríamos, por un lado, llamar *filosofía del Yo* (una expresión que no aparece, como tal, en Schelling), basada en la exigencia de unidad del sistema de la filosofía que Schelling desarrolló en *Del Yo*; y, por otro lado, la exigencia de autonomía de la *Filosofía de la naturaleza*. La primera, parte de la exigencia de unidad del sistema de la filosofía para encontrar, como resultado, que ello supone que la naturaleza se considere como un todo orgánico autónomo y no como producto del Yo. Ello se refleja en la parte estética de KU cuando se dice que la obra de arte ha de poder ser considerada, no como producto de su artífice, sino como *naturaleza* (KU §45). La segunda, parte de la exigencia de autonomía de la naturaleza orgánica para llevarnos a considerar la ausencia de fines del objeto bello como el *opuesto necesario* del carácter *final* del organismo. Kant sigue dirigiendo los pasos de Schelling, pero este sigue buscando un sentido más profundo a la obra kantiana, dando comienzo a la línea argumental que le llevará a incorporar plenamente la Belleza al sistema de la filosofía.

3.4. EL YO, LA RAZÓN Y LOS CONCEPTOS DE FUERZA

Estos son, pues, los principales problemas a los que se enfrentaba este primer concepto de *Naturphilosophie*. Schelling tiene ahora ya claro que una *Naturphilosophie* ha de ser construida *desde* la naturaleza y no desde el Yo, y teniendo a la naturaleza como único objeto. Ahora bien, observemos que una *Naturphilosophie* que se pretende autónoma, ha de ser también omnicomprendiva. Por tanto, la consideración del objeto orgánico ha de quedar integrada en la *Naturphilosophie*:

La primera máxima de toda verdadera ciencia de la naturaleza, esto es, explicar todo a partir de las fuerzas de la naturaleza, es por lo tanto

adoptada por nuestra ciencia *en su sentido más amplio*, hasta el punto de extenderla hasta ese terreno ante el que toda explicación de la naturaleza acostumbraba a detenerse, por ejemplo, esas manifestaciones orgánicas que parecen presuponer un análogo de la razón (SW I,3,273).

Introducimos razón allí donde no entendemos el carácter autónomo de la naturaleza. En el fondo, esto quiere decir que nos introducimos a nosotros mismos, con nuestros fines y categorías. Introducimos Razón en aquello que solo podemos comprender como un producto del Yo, y no por sí mismo (como otro-Yo, No-Yo). Introducimos, en definitiva, Razón, allí donde el reflejo de nuestra propia imagen nos impide ver lo que la superficie reflejante puede ser por sí misma

La expresión: «explicar todo a partir de las fuerzas de la naturaleza» puede, por supuesto, perfectamente suscribirla la ciencia *convencional*, la ciencia mecanicista ya establecida. En este sentido, la *Naturphilosophie* constituye con todo rigor una *física*. La cuestión es si lo que Schelling entiende por *fuerza* es lo mismo. Ya hemos visto que el movimiento mecánico no puede constituir más que la apariencia de un movimiento que es en sí cualitativamente distinto. Además, el mecanicismo adolece de una limitación adicional: en él, la causa y el efecto son cualitativamente iguales, por lo que la cadena de causas y efectos no puede conocer límite ni su recorrido llevarnos, por tanto, a un principio o un final, lo cual resulta absurdo si lo que se pretende es construir un sistema del saber, tal como Schelling viene exigiendo desde *Sobre la forma de la filosofía*. Es necesario pensar un modo de causalidad y, con él, un concepto de *fuerza*, en el que los elementos singulares del sistema, conectados siempre unos con otros, puedan ser derivados de un Primer Principio cualitativamente diferente, que no exija a su vez una justificación:

De hecho, puesto que el primer problema de esta ciencia -investigar la causa absoluta del movimiento (sin la que la naturaleza no es nada completo ni cerrado en sí mismo)- en última instancia no puede resolverse mecánicamente, porque desde el punto de vista mecánico un movimiento solo desemboca en el infinito a partir del movimiento, por lo tanto, tenemos que para instaurar verdaderamente una física especulativa solo nos queda un camino, el dinámico, con el presupuesto de que el movimiento no solo surja del movimiento sino también del reposo -y por lo tanto también que en el reposo de la naturaleza esté implícito el movimiento- y de que todo movimiento mecánico, solo sea un

movimiento secundario y derivado de ese movimiento primitivo y originario que ya mana de los primeros factores de la construcción de una naturaleza en general (de las fuerzas fundamentales) (SW I,3,274-5).

Es necesario distinguir, de las fuerzas y movimientos secundarios, una fuerza y un movimiento *originario, dinámico*. A esta física dinámica, cuyos resultados no pueden contrastarse en el mundo de la apariencia mecánica, la califica Schelling de *especulativa*.

Apasionado no solo por la fundamentación, sino también por el detalle del sistema de la ciencia, Schelling lleva la imagen del *giro copernicano* en filosofía mucho más allá que el propio Kant. Si para este era poco más que un recurso literario para designar la nueva posición del Yo, Schelling ve realmente orbitar en torno a ese Yo el mundo del movimiento mecánico, en el que solo de modo contingente se producen los choques entre los diversos cuerpos que lo integran, mientras todo él, en conjunto, se mueve en torno al Yo en virtud de una fuerza que opera sin contacto alguno con los cuerpos sobre los que ejerce una causalidad de naturaleza totalmente diferente a la mecánica. Al igual que sucede en la tierra, desde cualquier astro que orbita regularmente alrededor de un centro ese movimiento orbital resulta totalmente inapreciable, infinitamente superado en sensaciones por el más débil choque de una partícula contra nuestra piel. Solo en la medida en que la especulación nos permite vencer la fuerza que nos mantiene vinculados al astro que habitamos, podemos acercarnos al centro de nuestro universo y al origen de esa fuerza, para comprender la insignificancia de los caóticos movimientos superficiales frente a la grandeza y elegancia de las órbitas celestes.

De hecho, veremos que para Schelling la fuerza gravitatoria constituirá, precisamente, la expresión visible de esa fuerza de carácter profundo. Y el que la fuerza que nos mantiene unidos al astro concreto que habitamos, sea también la gravitatoria; el que, la misma fuerza que nos atrae al centro del universo sea, por otro lado, la que nos mantiene alejados de él; el que, al descubrimiento de que no es la tierra el centro del universo siga el de que el sol a su vez lo hace en torno al centro de una galaxia, y esta en torno al centro de un *enjambre* de galaxias, etc., es un fenómeno que, más adelante, no dejará de permitirnos llevar la imagen orbital más lejos todavía sin olvidar, eso sí, que, tratándose solo de una

imagen, no constituye inconveniente alguno el que la fuerza gravitatoria haya sido totalmente incorporada por la ciencia mecanicista.

Es de resaltar, por cierto, que el carácter meramente superficial de la causalidad mecánica no podría ser puesto de relevancia por ninguna física que no hallara su complemento en la filosofía trascendental. Recordemos que ha sido la profunda identidad de Yo y la naturaleza, lo que nos ha llevado a valorar como superficial el Mecanicismo, frente a una *Naturphilosophie* que se exigía a sí misma ser capaz de reconocer el carácter *vivo* de lo que el Yo pone frente a sí. Como hemos tenido ocasión de ver, *Naturphilosophie* y física mecanicista se mueven en planos totalmente diferentes, y no son comparables en sus resultados. Sería imposible decidir por una o por la otra desde el punto de vista de la respectiva adecuación empírica. Incluso entre quienes comprenden el proyecto de una *física* cuyo valor no consiste en la adecuación empírica, puede señalarse como contradicción inherente al sistema el que una física que pretende ser autónoma se justifique en sus fundamentos desde la perspectiva de la filosofía trascendental. Pero es que, para Schelling, la deficiencia última de la física mecanicista no es que no se adecúe a *su* filosofía trascendental. Lo que no se entiende de la física mecanicista es precisamente que no posea *una* filosofía trascendental que constituya su otra cara, y con la cual constituya el camino de reunificación del Yo y la naturaleza.

4. RESULTADOS: HACIA UNA NUEVA CIENCIA

4.1. UNA EXPERIENCIA ESPECULATIVA

Esta *física especulativa* conlleva una revisión del concepto de *experiencia* y de sus presupuestos básicos. La exigencia de deductibilidad del conocimiento a partir de un Primer Principio reaparece ahora como exigencia de su construibilidad. Parafraseando a Kant, quien, sin duda y como vamos a tener ocasión de comprobar, sigue a la sombra de los progresos de Schelling, podemos decir que, aunque mi conocimiento *comience* con la experiencia, ha de *proceder*, sin embargo, de un Primer Principio desde el que seamos capaces de *construirlo* a priori. Independientemente del origen fáctico de mis representaciones particulares,

ninguna de ellas constituye un conocimiento si no puedo construirla a partir de su origen sistemático (el *Primer Principio*), prescindiendo del fáctico. La experiencia se convierte así en la anécdota del conocimiento, en su apariencia superficial, en un fenómeno secundario, frente al que la *construcción* a priori se afirma como auténtica comprensión. Frente a una ciencia mecanicista que se conforma con constatar cómo unos hechos siguen a otros en eterna sucesión, la física especulativa quiere comprender su surgimiento desde su más profundo origen. Más aún: frente a una ciencia mecanicista que se conforma con constatar el *padecer* de la materia, su ser afectado por fuerzas externas, la física especulativa quiere comprenderla en su devenir, en su construcción, que, como tendremos ocasión de ver, será en definitiva su producir-se, su hacer-se, su construir-se. Esta noción de conocimiento constructivo es la que fundamentará después las *Lecciones sobre el método de los estudios académicos* de 1803 (SW I,5,209).

Ahora bien: «Ciertamente, sería imposible echar una mirada a la construcción interna de la naturaleza si no fuera posible intervenir en la naturaleza por medio de la libertad» (SW I,3,276). Kant supo ver en la libertad la exigencia que fundamentaba toda pretensión cognoscitiva. Pero Schelling va más allá de eso. No puede darse por comprendido ningún proceso de construcción, ni siquiera el más trivial, hasta que no se es capaz de llevarlo a cabo por sí mismo. No hay otra garantía de la comprensión de un proceso productivo que la capacidad de *reproducirlo*: «Nosotros solo sabemos aquello que hemos producido nosotros mismos; por lo tanto, el saber en el sentido más estricto del término es un puro saber a priori» (*Ibid.*). Es por esto que, para Schelling, el conocimiento implica, a su vez, capacidad de acción, *libertad*. En el conocimiento de la naturaleza, el sujeto pretende situarse en el lugar del principio originario de toda la productividad de esa naturaleza. Y, con ello, cerramos de paso el círculo. Si la filosofía trascendental nos llevaba al reconocimiento de una identidad originaria con la naturaleza, ahora es el conocimiento de esta naturaleza la que nos remite a su identidad originaria con el Yo. Si en la filosofía trascendental el Yo descubre que la necesidad de la naturaleza constituye solo la apariencia tras la cual se oculta la libertad del Yo (en general), con la *física especulativa* el sujeto

determinado descubre, al trascender la necesidad mecánica de la naturaleza, junto al de ésta, su propio carácter absolutamente libre (en particular).

4.2. EL EXPERIMENTO MATA

Kant había puesto de relevancia hasta qué punto el *experimento* supone una pretensión de *conformar* la experiencia a nuestros esquemas *a priori*. El ejemplo de Galileo le sirve para explicar

[...] que la razón solo reconoce lo que ella misma produce según su bosquejo, que la razón tiene que anticiparse con los principios de sus juicios de acuerdo con leyes constantes y que tiene que obligar a la naturaleza a responder sus preguntas (KrV B XIII).⁹⁰

En términos similares se expresa Schelling: «Todo experimento es una pregunta a la naturaleza a la que ésta se ve obligada a responder, pero toda pregunta comprende un juicio escondido a priori» (SW I,3,276). Sin embargo, para Kant, la anticipación era siempre *formal*, quedando siempre pendiente de hallar las sensaciones a las que se da esa forma, lo que constituía la confirmación de la hipótesis y el éxito del experimento. Schelling, en cambio, va mucho más allá: «El propio experimentar es una forma de producir manifestaciones. Por lo tanto, el primer paso hacia la ciencia ocurre en el campo de la física cuando empezamos a producir nosotros mismos los objetos de esta ciencia» (*Ibid.*) Debe ir mucho más allá porque, para él, la experiencia se presenta como tal solo en la medida en que ignoramos su origen subjetivo. Pero su proyecto es precisamente el de llevar a la consciencia del Yo la libertad por la que pone el No-Yo. Y esto ocurre de manera destacada en el experimento. Provocar unas condiciones en la naturaleza es ejercer sobre ella nuestra libertad. En el experimento, el sujeto cognoscente trasciende la pasividad del observador que se deja afectar por el mecanismo de la naturaleza para identificarse, al menos en el ámbito en el que el experimento tiene lugar, con la fuerza productiva originaria de la naturaleza. En el experimento, el sujeto determinado se convierte por un instante en Yo libre y, si la ciencia mecanicista no lo considera más que un proceso *artificial* que nunca se corresponde con la auténtica *complejidad* de los hechos de la

⁹⁰ Las citas de Kant se efectúan según la *Akademieausgabe* (Kant, 2003). La cursiva es nuestra.

naturaleza mecánica, para Schelling es en el *experimento*, y en su comparativa *sencillez*, donde la naturaleza se muestra como lo que realmente es: la manifestación visible de la acción libre del Yo absoluto: “*El propio experimentar es una forma de producir manifestaciones. Por lo tanto, el primer paso hacia la ciencia ocurre en el campo de la física cuando empezamos a producir nosotros mismos los objetos de esta ciencia.*” La *ciencia* a que se refiere Schelling no es aquí solo la de la naturaleza, sino el sistema que viene desarrollando desde el *Formschrift*, cuyo *primer paso* se da en el experimento de la física especulativa, porque en él tiene lugar la construcción de la naturaleza (no de un mero saber de ella). Podemos concluir, pues, que para Schelling el experimento es el modo fundamental de relación del hombre con la naturaleza. Cuando el investigador, establecidas unas condiciones *determinadas*, se limita a *esperar* unas consecuencias mecánicas que constituyen el objeto de su *observación*, el experimento constituye un *instrumento* de la *física empírica*. Pero cuando es entendido como un fragmento de *libre construcción* de la naturaleza a partir de sus fuerzas fundamentales, a partir de la vida, *ese mismo* experimento pasa a formar parte de una *física especulativa*.

Sin embargo, Schelling también nos dice lo siguiente:

La construcción por medio del experimento no es todavía una absoluta autoproducción de manifestaciones (...) Estamos hablando de que todos los fenómenos están vinculados en una única ley absoluta y necesaria de la que pueden derivarse todos o, para decirlo brevemente, de que en la ciencia de la naturaleza todo lo que se sabe se sabe absolutamente *a priori*. Que el experimento nunca conduce a semejante saber es evidente, desde el momento en que nunca puede salir de las fuerzas de la naturaleza de las que él mismo se sirve como medio (SW I,3,276-277).

¿Por qué? Desde el momento en que elevamos el experimento a un modo de relación del hombre con la naturaleza, estamos presuponiendo la separación previa de los dos elementos que relacionamos. Dicho de otro modo: el experimento es *física especulativa*, no *filosofía trascendental*. Construyendo *a priori*, en el experimento, lo que antes solo nos era empíricamente dado, recorreremos el camino que, partiendo de la naturaleza, nos ha de llevar hasta el Yo, transformándola progresivamente en un producto libre. La *física especulativa* constituye el camino que nos ha

de llevar de la *física empírica* a la *filosofía trascendental*, y el experimento es el modo en el que este camino tiene lugar, ocupando, por tanto, una posición intermedia en la que confluyen, por un lado, el saber *a priori* y, por otro, la apariencia mecánica.

La acción más sencilla constituye ya un experimento. A medida que el conjunto de nuestras acciones se sistematiza con vistas a sistematizar también el conjunto de los resultados obtenidos, comenzamos a hablar de *física empírica*. En la medida en que estas acciones se llevan a cabo bajo la conciencia de su carácter libre, es decir, bajo la conciencia de que en ellas pretendo conformar la naturaleza a un fin que no tenía hasta ahora realidad en otro lugar que mi espíritu; y en la medida en que mis acciones libres, consideradas en su totalidad, tienen como fin conformar a mi espíritu la naturaleza entera, podemos hablar de una *física especulativa*. Estas acciones mantienen, sin embargo y mientras la naturaleza siga constituyendo aquello que se enfrenta al Yo, su apariencia mecánica. Por eso el experimento de la física especulativa presenta, por decirlo así, dos *caras*. Es, desde el punto de vista del sujeto, construcción *a priori* de la naturaleza y, desde el punto de vista de esta, acción mecánica con efectos mecánicos observables. Así, al experimento de la física especulativa no deja nunca de corresponderle una apariencia empírica. Como también decía Kant:

No sabemos ni esto ni aquello ni en general sabemos originariamente nada que no sea a través de la experiencia y gracias a ella, y por lo tanto todo nuestro saber consiste en proposiciones de la experiencia. Estas proposiciones solo se convierten en proposiciones *a priori* desde el momento en que nos tornamos conscientes de su necesidad [...] (SW I,3,278).

Lo que, desde el punto de vista de la *filosofía trascendental*, es producción libre, desde el de la *física especulativa* es necesidad de lo empírico. El término *construcción* pretende recoger ambas perspectivas. Desde la primera es, en su significado más evidente, producción. Desde la segunda, es comprensión de la necesidad. Por tanto, comprensión del origen absoluto de lo que nos es presentado en la experiencia. La física no

puede dejar de lado la experiencia, porque entonces sería filosofía.⁹¹ Pero tampoco puede ser meramente empírica, porque entonces solo es colección de hechos, *historia* (SW I,3,282), y no comprensión de la causalidad última y necesaria de la naturaleza. La *física empírica* es, por sí misma, afilosófica. Pero la *física especulativa* es la otra cara de la filosofía, como la necesidad lo es de la libertad, la naturaleza lo es de la subjetividad, lo *a posteriori* de lo *a priori*: «[...] la diferencia entre las proposiciones a priori y a posteriori no es, como algunos pueden haber imaginado, una diferencia inherente originariamente a las propias proposiciones, sino una diferencia que solo se constituye en atención a nuestro saber» (SW I,3,278). Lo que sí ocurre es que la *física especulativa se independiza* progresivamente de la experiencia. Si la *física empírica* concibe su propio progreso como una constante ampliación de su tesoro de datos observables, así como su clasificación y sistematización (una sistematización que busca solo el orden, no la comprensión), la *física especulativa* quiere *espiritualizarse*, abarcar la naturaleza en el sentido propio de abarcarla, acogerla en su seno, comprenderla cada vez con mayor profundidad desde sí misma, en un proceso paralelo a aquel por el que la filosofía quiere manifestarse, *materializarse*, a través de un producir.

Puede resultar ilustrativo observar la dirección en que ha evolucionado, desde finales del siglo XIX, la llamada *física teórica*. Los modelos físicos de Einstein o Plank han sido construidos enteramente *a priori* a partir de una vocación explícita de trascender (que no ignorar) los límites de la experiencia sensible ((Mikki, 2021). Incluso hoy, solo se presume de haber conseguido dar prueba empírica de aspectos parciales de las mismas. En la dirección opuesta, en cambio, ha evolucionado la física propiamente *empírica*, cuya capacidad de acumulación de datos cada vez mayor la ha llevado a acudir, con fin de matematizar sus resultados, a la estadística, que constituye precisamente la renuncia a la determinabilidad *a priori* de los sucesos observables. ¿Cómo hubiera reaccionado

⁹¹ Un ejemplo destacado de ciencia que se encuentra entre ambos terrenos (o a la vez en los dos) lo tenemos en la Medicina, tal como la concibe Schelling, también contra la corriente imperante en su tiempo. Cf.

Schelling ante el contradictorio concepto de una *matemática de la probabilidad*?

La meta, por supuesto, es que toda apariencia mecánica desaparezca bajo la conciencia del origen espiritual de todo suceso. Sin embargo, alcanzada esa meta, sabemos ya que no tiene sentido continuar hablando de la *naturaleza* como tal. Por eso el experimento no nos entrega, por sí mismo, el *saber* que reclamaba el primer escrito público de Schelling, *Sobre la posibilidad de una forma de la filosofía en general* (SW I,1,89). Como la *filosofía trascendental*, la *física especulativa* constituye un *camino* hacia la autoconciencia y su *fin* consiste precisamente en desaparecer. Allí donde tenga lugar una producción que el Yo no puede reconocer como suya, hay *naturaleza*, es decir, *todavía no* absoluta identidad. Es en este marco que el *experimento* tiene lugar, pudiendo ser solo superado por el *saber absoluto* de la identidad, que no es ya saber de la naturaleza sino precisamente saber absoluto.

5. CONCLUSIONES

La noción fundamental de la física newtoniana no es la de *fuerza*, ni tan solo la de *ley*. Tampoco la matematización de la naturaleza. Naturalmente, todas estas nociones le son esenciales. Pero aquella donde se juega todo su ser es la noción de *experimento*. Y ese es el reto que recoge Schelling. O, mejor, que formula y asume a la vez. Porque hasta él, desde la formulación del método empírico por Bacon este no ha cambiado en su esencia ni, sobre todo, en su vocación, que es la de eliminar el elemento subjetivo de la observación. Schelling, en cambio, le da la vuelta al paradigma. Contra lo que los tópicos circulantes sobre el Idealismo, y las expresiones que el propio Schelling utiliza (*física especulativa*, sin ir más lejos, cuando la especulación es, en su filosofía, precisamente la propia búsqueda del Yo) pudieran llevarnos a pensar, su ataque contra el método experimental se basa precisamente en denunciar como éste no es otra cosa que la imposición al fenómeno de unos presupuestos *a priori* que le impiden mostrarse en su auténtico ser y, en definitiva, *vivir*, al menos *para nosotros*.

La alternativa está puesta desde el principio en la filosofía de Schelling, que solo aparentemente da comienzo como una explicación de la de Fichte. Para Schelling, la naturaleza nunca será lo puramente opuesto, sino un reflejo del Yo, otro-Yo, y comprenderla, no es comprenderla en su sometimiento a las leyes del Yo, sino en que este armonice con la nueva legislación que ese todavía No-Yo pueda aportar. Esto es, el Yo crece, se transforma, se supera en su conocimiento del No-Yo. Un crecimiento al que el Yo se sustrae si toma como dadas en la naturaleza unas leyes que en realidad ha puesto él mismo, autolimitándose así en su propia comprensión. Este sería el punto en que se encuentra la ciencia actual, después de 150 años especialmente convulsos en lo que a ampliación del paradigma científico se refiere, y que ha orientado algunas de las recuperaciones más ambiciosas del pensamiento de Schelling.⁹²

6. REFERENCIAS

- Heuser-Kessler, M.-L. (1986). *Die Produktivität der Natur: Schellings Naturphilosophie und das neue Paradigma der Selbstorganisation in den Naturwissenschaften*. Duncker & Humblot.
- Kant, I. (2003). *Gesammelte Schriften (Studienausg., Nachdr. der Ausg. 1968; Unveränd. photomechan. Abdr. des Textes der von der Preußischen Akad. der Wiss. 1902 begonnenen Ausg. von Kants gesammelten Schriften, Vol. 2)*. de Gruyter.
- Mikki, S. (2021). On the Direction of Time: From Reichenbach to Prigogine and Penrose. *Philosophies*, 6(4), 79.
<https://doi.org/10.3390/philosophies6040079>
- Sandkühler, H. J. (Ed.). (1995). *Interaktionen zwischen Philosophie und empirischen Wissenschaften: Philosophie- und Wissenschaftsgeschichte zwischen Francis Bacon und Ernst Cassirer*. P. Lang.
- Schelling, F. W. J. (1976). *Historisch-kritische Ausgabe*. Ed. By Hans Michael Baumgartner. Frommann-Holzboog.
- Schelling, F. W. J. von. (1996). *Escritos sobre filosofía de la naturaleza* (A. Leyte, Ed.). Alianza.

⁹² Cf. a este respecto (Heuser-Kessler, 1986), (Sandkühler, 1995)

METODOLOGÍA, VERDAD Y EXPLICACIÓN

MIGUEL GRAMAGE BONASTRE
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Este texto quisiera ser una pequeña reflexión sobre un debate de gran actualidad en las ciencias sociales y que versa sobre aspectos metodológicos. La pregunta por qué tipo de explicación debe preponderar en teoría social —y cuál es el tipo de elementos que debe incluir— es una parte fundamental del trabajo metodológico que subyace a una teoría. De este modo, trataré de examinar cuáles son los principales aspectos que dirimen este debate y que se basan en las nociones de «explicación», «principio regulador» y «metodología». Qué cabe entender por cada cosa es parte esencial de la discusión y trataré de darle respuesta en este texto. Dedicaré el segundo apartado a conceptualizar los términos del debate y a plantear unas distinciones fundamentales para su comprensión. Mi principal objetivo será, a lo largo de la tercera sección, interpretar algunas de las cuestiones metodológicas a la luz de las ideas que Bernard Williams desarrolla en el Capítulo Décimo de su libro *Verdad y Veracidad*. En este sentido, me haré cargo de la pregunta sobre si es posible obtener una respuesta final al debate que esté basada exclusivamente en términos de verdad, o ‘cuestiones de hecho’. Veremos, a propósito de los límites de la veracidad, que es necesario recurrir a otros terrenos distintos a los de la verdad si queremos hacer avanzar la discusión metodológica. Exploraré brevemente este ámbito en el cuarto capítulo del trabajo. Argumentaré que una parte fundamental del debate metodológico se desarrolla sobre el ámbito de las «necesidades» y que, por tanto, es una cuestión que atañe a los procesos de construcción de sentido —tal y como Williams entiende esta expresión. En otras palabras: una cuestión política.

2. EXPLICACIONES Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

Uno de los debates actuales más acuciantes en torno a las ciencias sociales consiste en determinar el criterio por el cual, para cada nivel, se considera preferible un tipo de explicación a otra. Durante el último siglo un número considerable de textos se han dedicado a este tema. Por ejemplo, en 1957 John Watkins publica uno de los artículos considerados fundacionales acerca de este debate. En “Historical Explanations in the Social Sciences” Watkins defiende que toda explicación de un fenómeno social debe hacerse sobre la base de las disposiciones psicológicas de los individuos involucrados. A esta tesis se la conoce como «individualismo metodológico». Es decir, una típica explicación individualista consistirá en el relato de las acciones que acomete un grupo de agentes relacionados entre sí. Los *materiales* para una explicación individualista lo compone el conjunto de creencias, intenciones y deseos de dichos individuos —es decir, en sus estados psicológicos y motivacionales.

Las ideas de Watkins surgen como contrapunto a posturas metodológicas de corte holista⁹³. Uno de sus representantes más destacados fue Leon J. Goldstein, quien, en 1958 argumentaba a favor del empleo de entidades explicativas no reducibles a disposiciones individuales en el contexto de las ciencias sociales. Goldstein (1958) defendió que existen ciertas propiedades —llamémoslas ‘sociales’— que se asignan a grupos de personas y que contextualizan un fenómeno social de una manera particular en la que las propiedades bio-psicológicas de los individuos no alcanzan. En consecuencia, Goldstein reivindica para las ciencias sociales un nivel de explicación que recurra a conceptos y entidades de naturaleza social (como son la nación, la clase, el género, etc.). Por el contrario, este paso constituía para Watkins un abuso metafísico del lenguaje.

Un caso mucho más reciente es la propuesta feminista de Sally Haslanger. La tesis metodológica de esta autora consiste en reivindicar el uso de ‘nodos’ y ‘estructuras’ a la hora de explicar ciertos hechos sociales.

⁹³ El empleo del término «holismo» no es acogido de buen grado por muchos autores, sobre todo en la década de los 60 del siglo pasado (véase Goldstein 1958). Con este término no quiero adscribir a ningún autor ninguna tesis metafísica de corte historicista, sino que me refiero únicamente a la posición metodológica que es contraria al individualismo.

Haslanger (2016) denuncia que existe una tendencia a explicar ciertas facetas de la desigualdad económica entre los géneros apelando exclusivamente a características individuales. Según la autora, este tipo de explicación no consigue capturar los elementos estructurales que dan lugar a que dicha situación de desigualdad sea compartida por un sinnúmero de personas a lo largo del globo. Solamente si atendemos a lo específicamente social que hay en la propiedad de «ser mujer», podremos comprender cómo dicha propiedad desempeña un papel activo en la vida de las mujeres capaz de explicar grandes porciones de su experiencia.

Así pues, ¿a qué responden estas tres visiones de la tarea explicativa de las ciencias sociales? Como decíamos al principio, cada alternativa constituye una respuesta distinta a la pregunta por el *tipo de explicación* que estamos dispuestos a considerar válida a la hora de explicar fenómenos sociales. Veíamos que, para Watkins, solamente eran admisibles las explicaciones que apelasen a estados psicológicos y a disposiciones de los agentes involucrados. Goldstein, por el contrario, pensaba que existen entidades explicativas que no son reducibles a la psico-biología del individuo y que, de hecho, solo eran comprensibles cuando se atribuyen a colectivos y a grupos de personas. Haslanger, por su parte, defendía el empleo de explicaciones estructurales a la hora de abordar ciertos fenómenos sociales, sobre todo, aquellos que tienen que ver con desigualdades por razón de género, clase, etnia, etc. Pero, ¿en qué consiste exactamente la *diferencia* entre estas visiones? ¿Qué tipo de *compromiso* están adoptando estos autores? ¿Son acaso incompatibles entre sí?

Si queremos comprender la naturaleza e implicaciones de estos compromisos metodológicos un buen punto de partida puede ser la noción de «principio regulativo» que aborda Watkins en su texto. Para Watkins toda investigación parte de unas reglas y criterios establecidos de antemano que guían y limitan los derroteros de la investigación. Estos presupuestos componen la «metodología», que a su vez, consta de dos esferas: la metodología formal, regida por las reglas lógicas y que es común a toda investigación científica; y la metodología material, «the most disputable and metaphysically impregnated part which tries to establish the appropriate *material* requirements which the *contents* of the premises of an explanatory theory in a particular field ought to satisfy»

(Watkins 1957, 441). Los principios regulativos tienen dos características fundamentales. En primer lugar, son no-materiales y, por tanto, no-verificables empíricamente. Más adelante veremos las implicaciones de esto. En segundo lugar, deben ser *lo suficientemente débiles*, como para ser compatibles con cualquier observación; y, a la vez, *lo suficientemente estrictos*, como para poder conducir la investigación por ciertos caminos al tiempo que la desvía de otros. Por ejemplo, entender el individualismo como principio regulativo consistirá en adoptar un compromiso con la tesis —metafísica— de que los constituyentes últimos de la sociedad son los individuos y sus estados psicológicos, lo que, según Watkins, conduce a adoptar este otro compromiso —metodológico— según el cual toda explicación de un fenómeno social debe hacerse sobre la base de los individuos y sus estados psicológicos (Watkins 1957, 443). Es evidente por qué, a la luz de este ejemplo, el principio regulativo no es meramente formal, sino que atañe precisamente a qué será considerado un *material* apropiado —en lo que respecta a su capacidad explicativa— dentro del marco de una investigación⁹⁴.

A la luz de este concepto no es difícil ver que las diferencias entre las posturas de Watkins, Goldstein y Haslanger radican en el hecho de haber adoptado principios regulativos diferentes. A este respecto podríamos preguntarnos acerca de cuáles han sido los criterios particulares de cada autor para acogerse a uno de estos principios metodológicos. Véase que *todavía* no estamos preguntando por la posibilidad de criterios independientes que nos ayuden a elegir entre las alternativas metodológicas. En este punto sólo nos cuestionamos por el tipo de exigencias a las que da respuesta una investigación particular en sus aspectos metodológicos. Algunos autores han respondido a esto del siguiente modo: la manera en la que hay que entender una investigación y sus exigencias es como dando *respuesta* a una pregunta. Según Garfinkel (1981) y su modelo erotético, una explicación es una respuesta a una pregunta que, de

⁹⁴ Williams aborda este problema con respecto al «naturalismo» y a sus exigencias metodológicas. De hecho, el primer capítulo de su libro está dedicado al problema de qué podemos considerar, en el marco de una explicación naturalista, como fragmentos explicativamente relevantes. Su tesis de que debemos explicar la capacidad humana de vivir en un sistema ético mediante elementos del *resto* de la naturaleza, responde precisamente al problema que planteamos. Véase Williams (2006) p. 34

manera tácita o explícita, enmarca lo que es relevante para la propia investigación⁹⁵. Así, es la pregunta a la que la investigación responde la portadora de los presupuestos metodológicos que conforman el principio regulativo de la pesquisa.

Pero, ¿qué puede querer decir esto y de qué manera es relevante para nuestro objetivo? En la propuesta de Garfinkel, una explicación es válida o adecuada en función de los criterios que impone la propia pregunta. De este modo, el valor de la primera es siempre *relativo* a las exigencias de la segunda. Esto se debe a una propiedad que comparten todas las preguntas y es que imponen ‘condiciones estructurales’ [*structural conditions*] cuya función es «to constrein and truncate the contrast spaces» (Garfinkel 1981, 45). Si bien por cuestiones formales no podemos explicar en detalle la tesis de Garfinkel y sus implicaciones, sí diremos, empero, que con la cita anterior el autor se refiere a que las preguntas desempeñan la función de *estructurar* sus posibles respuestas y, por tanto, la adecuación de una explicación depende de esta misma estructuración⁹⁶.

Un ejemplo relevante de esta idea la encontramos en la defensa de las explicaciones funcionales por parte de Gerald A. Cohen (1986) en *La teoría de la historia de Karl Marx*. Cohen defiende que la mejor explicación que puede ofrecerse de ciertos fenómenos sociales es en términos funcionales. Esta idea consiste en que un fenómeno se explica sobre la base de sus consecuencias efectivas. Según Cohen, este es el tipo de explicación que opera constantemente en *El capital*, de Marx. Dejando de lado los grandes problemas que suscitan este tipo de explicación⁹⁷, lo importante es averiguar cómo alguien llega a ofrecer una explicación de un fenómeno en términos de sus consecuencias efectivas, pues, tal y como indica Elster (1991), el hecho de que un evento se explique por sus efectos es una idea ciertamente contraria a la intuición común. La respuesta a esta perplejidad se haya, de nuevo, en la concepción de

⁹⁵ Esta es una idea compartida asimismo por Williams, tal y como veremos más adelante. Véase Williams (2006) pp. 246-247.

⁹⁶ Una exposición más completa y detallada de la propuesta de Garfinkel puede ser encontrada en Haslanger (2016).

⁹⁷ Investigados por Jon Elster (1991), en *Una introducción a Karl Marx*.

explicación como respuesta a una pregunta. Son los términos en los que se plantea la propia pregunta los que exigirían una explicación en términos funcionales. Así parece indicarlo el propio ejemplo que cita Cohen: si queremos explicar ciertos cambios en el sistema educativo de un país en los últimos años, solamente tendrá sentido hacerlo sobre la base de los beneficios que este cambio tiene para las clases dominantes, si previamente la pregunta dirige la investigación hacia ello, por ejemplo, a través de plantear la correlación [cambios en el sistema educativo — estimulación de la economía] (Cohen 1986, 316).

A partir de lo que hemos visto hasta ahora podemos construir la siguiente secuencia: en primer lugar, decíamos que un debate actual en ciencias sociales trata acerca de lo que debe valer como explicación para cada uno de los niveles de la investigación. Veíamos tres ejemplos distintos. En segundo lugar, determinamos que el criterio de elección del tipo de explicación forma parte de lo que Watkins llamaba ‘principio regulativo’ y que constituye la tarea de la metodología. Por último, argumentábamos la idea de que el compromiso con cierto principio regulativo —y, por tanto, de lo que debe valer como explicación en cada caso— venía impuesto, de alguna manera, por las exigencias de la propia pregunta. De este modo, llegamos ahora a la misma conclusión a la que se conduce Haslanger cuando dice: «although explanations are answers to questions, not all questions are equally good at probing the phenomenon in question to get at a good explanation» (Haslanger 2016, 116).

La anterior conclusión sólo nos indica que debemos poner la atención en las exigencias que plantea la propia pregunta, pues tanto el tipo de explicación como sus criterios de adecuación están inmersos en ella. Pero, ¿de qué forma ayuda esta tesis a avanzar el debate? Si aquello por lo que luchan tanto Watkins y Goldstein como Haslanger y Cohen es por reivindicar un tipo de explicación sobre otros —y, en última instancia, por una visión normativa sobre el papel y método de las ciencias sociales— el que concebamos la explicación como respuesta a una pregunta no clausura el debate. No lo clausura, es cierto, pero sí ayuda a precisarlo: si es verdad que los criterios de lo que debe valer como explicación son intrínsecos a la propia pregunta, deberemos seguir el

consejo de Haslanger y virar la atención metodológica hacia las preguntas que planteamos.

3. NARRACIONES Y LOS LÍMITES DE LA VERACIDAD

Quisiera comenzar esta sección con una advertencia profiláctica frente a una posible interpretación maliciosa. Al decir que una explicación sólo se comprende sobre las exigencias y condiciones que impone la pregunta a la que responde alguien podría decir lo siguiente: si los criterios de adecuación de una explicación responden *únicamente* a las exigencias de una pregunta, entonces *todo* tipo de explicación es válida siempre que haya una pregunta a la que dé respuesta satisfactoriamente. Esta crítica está íntimamente relacionada con la siguiente idea: si la forma y estructura de una explicación depende de las condiciones estructurantes de una pregunta, entonces respuestas distintas que contesten a preguntas distintas serán ininteligibles entre sí. De ser ciertas ambas ideas, harían de la práctica científica un enjambre de abejas que se desoyen entre sí y sólo comparten un lenguaje inteligible entre sus propios camaradas. Por suerte la realidad desmiente esta mala interpretación. Al afirmar que los criterios de una explicación están inmersos en la pregunta, no quisimos decir, ni de lejos, que distintas narraciones que responden a distintas preguntas no puedan aprender las unas de las otras. Decir que Watkins y Haslanger están en las antípodas —metodológicamente hablando— no excluye la posibilidad de que ambos reconozcan su labor y que puedan descubrir algunas verdades en los trabajos del otro.

Esta mala interpretación nos da una oportunidad para hablar sobre algo importante. Lo que hay de falso en ella no es la inquietud que la motiva, sino su grado de exageración. Efectivamente, hay algo desconcertante en la idea de que los criterios de adecuación de una explicación sean *relativos* a la pregunta a la que responde. Si somos imprudentes frente a esta afirmación podemos caer en el error —como cae el mal-interpretador— de pensar que *todo* criterio de corrección de una explicación es relativo a una pregunta; o, lo que es lo mismo, que *todo* cuanto hay que valorar de una narración está ya en las condiciones que impone la pregunta. Lo que olvida quien malinterpreta así las cosas es que las

narraciones que aspiran a ser buenas explicaciones están, al menos en parte, estructuradas por la veracidad; y que todas ellas aspiran a que gran parte de sus afirmaciones sean verdaderas, o lo que es lo mismo, a incluir ciertas verdades entre sus líneas.

Esta argumentación nos conduce a preguntarnos acerca de cuál es la relación entre los criterios metodológicos de una explicación como respuesta a una pregunta y la cuestión por la verdad y la veracidad. Una hipótesis interesante —y muy esperanzadora— es que el ámbito de la verdad, que no es relativo a ninguna pregunta, pueda decirnos algo a favor de ciertos principios regulativos y tipos de explicación. En otras palabras, nos preguntamos por la existencia de criterios objetivos e independientes a cualquier pregunta que nos permitan elegir entre ciertos tipos de explicación a través de indicarnos cuáles de ellos son más fieles a, por ejemplo, la verdad histórica. Es decir, ¿puede el ámbito de la verdad aportar razones que hagan avanzar el debate sobre la metodología en ciencias sociales?

Con el objetivo de abordar estas cuestiones propongo introducir algunas nociones que Bernard Williams bosqueja en el Capítulo Décimo de *Verdad y Veracidad*. “La construcción del sentido”⁹⁸ es el último capítulo de una obra en la que Williams trata de vindicar la función que el concepto de verdad desempeña en la trama de nuestras vidas y sociedades. Las virtudes de la veracidad —la Sinceridad y la Precisión— son dos atributos que tiene sentido exigir a cualquier agente que participe del lenguaje y la comunicación. De hecho, gran parte de las razones con las que contamos a la hora de comunicarnos con los demás se sustentan sobre el compromiso con estas dos virtudes. En este sentido, el Capítulo Décimo constituye la última vuelta de tuerca de esta genealogía vindicatoria, pero cuenta con una peculiaridad que lo convierte en uno de los capítulos más interesantes del libro: muestra los límites de la veracidad y nos enseña un espacio donde la lucha ya no es en nombre de la verdad,

⁹⁸ Es importante tener en cuenta ciertas cuestiones acerca de la traducción del título. En su idioma original el capítulo se titula «making sense», que tiene, al menos, tres acepciones distintas con las que Williams juega a lo largo del texto. Para más información, véase la nota que dedican los traductores españoles a propósito de la traducción de esta expresión (p. 225).

sino en el de la *persuasión*. Se trata de la esfera *política* de la construcción del sentido.

La idea más importante que recorre este capítulo consiste en que toda explicación es una narración que tiene como objetivo «dar sentido» al fenómeno que explica. Una condición para que la explicación dé sentido es que sus materiales deben ser verdaderos. Pero esto no es suficiente: «la secuencia de acontecimientos debe tener sentido para nosotros y, además, debe dar sentido a lo que resulta de ella» (Williams 2006, 225). Si esto es lo que caracteriza a una explicación, entonces una narración se opone a una «crónica», esto es, una lista de acontecimientos ordenados de manera cronológica y a los que no trata de dar sentido: «una crónica no da sentido a nada» (Williams 2006, 230). Con ello Williams no quiere decir que toda explicación deba, por definición, dar un sentido global ulterior a los fenómenos de los que resulta, sino que a veces simplemente trata de tornar inteligible el fenómeno que explica y los propios elementos de la narración. En estos casos decimos que se trata de una narración *minimalista* en su afán por dar sentido.

Examinemos, en primer lugar, qué quiere decir Williams con eso de que las narraciones tienen y dan sentido:

La idea básica es que para una persona (o un grupo, etcétera) tiene sentido *que P*. Podemos tomar «P» como el relato, y entonces la idea es que tiene sentido (para esa persona) que las cosas debieran resultar como el relato dice que resultaron [...] O bien «P» podría representar una consecuencia, y la cuestión entonces es que tiene sentido (para esa persona) a la luz del relato que P sea el caso. En esta fórmula, «P» podría representar la acción de alguien (Williams 2006, 227).

En esta cita encontramos varios de los elementos más importantes de la propuesta de Williams. En primer lugar, nos dice que una buena explicación no sólo debe dar sentido al fenómeno que explica (ésta es la definición misma de explicación), sino que, además, la propia explicación debe tener sentido para nosotros. Esto es un asunto crucial en el contexto del debate que nos ocupa. Por ejemplo, cuando tratamos de explicar y comprender la acción de alguien no es necesario que dicha acción deba tener sentido para nosotros —de manera que nos parezca *razonable* en un sentido estrecho—, sino, más bien, que tenga sentido para nosotros *que*, a la luz de lo que el relato explica, esa acción tenga sentido para

alguien. Otro elemento importante es que el sentido que dan las narraciones es siempre *relativo* a un público. Aunque esto cobrará relevancia más adelante, es importante que nos fijemos en que si algo tiene sentido siempre lo tiene *para* alguien concreto. Éste bien puede ser un individuo o un conjunto más amplio de personas.

Así pues, si los relatos dan sentido a un fenómeno solamente en la medida en que ellos mismos tienen sentido para alguien, es pertinente que nos preguntemos en qué se basa un relato para dar sentido a algo. Un aspecto muy importante de las narraciones es lo que respecta a sus materiales o contenido. Dice Williams que, si bien las narraciones se oponen a las crónicas en su afán por dar sentido, los materiales de una no son sino idénticos a los de la otra. ¿Qué puede querer decir esto? De una manera un tanto inocente, podríamos decir que los materiales de ambas se constituyen a través de ‘cuestiones de hecho’ y que, por tanto, «las pruebas de verdad o credibilidad de los elementos son las mismas en ambos casos» (Williams 2006, 231). Este es el modelo de explicación que se identifica con «una selección de hechos de una crónica adecuadamente comprensiva» (Williams 2006, 230). Vemos que otra diferencia fundamental entre una explicación y una crónica es que la primera se construye a través de la selección de un fragmento de la realidad a la que se moldea y estructura secuencialmente para darle sentido —y para que ella misma pueda *dar* sentido a algo.

Esto guarda una importante conexión con el debate sobre metodología en ciencias sociales. Como decíamos, dos explicaciones de muy distinto tipo pueden, a pesar de las diferencias entre sus presupuestos, aprender la una de la otra. Esto es posible en la medida en que aquello que ambas moldean y estructuran con la intención de darle sentido no son sino ‘cuestiones de hecho’ o, en otras palabras, cuestiones relativas a la verdad. Digámoslo así: las dos pueden llegar a extraer sus materiales de una misma crónica y ambas podrían llegar a identificar estas cuestiones en las narraciones del otro. En este sentido, nada impide que Haslanger, por ejemplo, sea capaz de *reconocer* ciertas virtudes en el relato de Watkins, aunque, al mismo tiempo, a la luz del relato que narra Watkins no tenga sentido para Haslanger que P sea el caso—tal y como la explicación de

Watkins pretende dar sentido a «P». En la versión de Williams esto equivale a decir que contenido y estructura no son elementos indistinguibles.

Estas ideas nos dirigen hacia una cuestión fundamental. Si lo que hace incompatibles las explicaciones de Watkins y Haslanger es, en última instancia, el modo en el que ambos interpretan los hechos que extraen de una crónica, ¿no estará la solución en un modelo que se abstraiga de toda interpretación y que refiera únicamente a hechos? Lo que Williams concibe como una «narración minimalista» apunta en esta misma dirección, puesto que, en este tipo de historias, su compromiso interpretativo es *mínimo*: sólo trata de hacernos ver cómo ocurrieron las cosas. No obstante, si mediante esta idea pretendemos hallar un modelo explicativo en el que, al contar cómo ocurrió un evento concreto, se está contando la verdad *sin más*, nos encontramos sencillamente ante un error. Una idea así caería del lado de la crónica más que del de la narración. Pero, «la idea misma de que una crónica contenga, incluso en el marco de una región espacio-temporal concreta, todos los hechos que pudieran entrar en una narración, es ininteligible» (Williams 2006, 231).

La tesis de que incluso en una narración minimalista hay ya un «poner algo» y un «quitar algo» de quien la cuenta —aunque sólo se manifieste en el criterio por el cual se seleccionan los hechos de una crónica— nos coloca frente a una importantísima conclusión: ningún relato, narración o explicación puede estar articulado exclusivamente por cuestiones de hecho (o cuestiones relativas a la verdad). Esto afecta a la pretensión de que alguna vez descubramos una explicación perfecta de algo, basada únicamente en la verdad. Tal ilusión es vana. Si nos preguntamos hasta qué punto la construcción de un relato puede estar basado en cuestiones que afectan a la verdad y la veracidad la respuesta es: hasta un cierto punto. En consecuencia, no podemos afirmar que existan criterios objetivos e independientes a la hora de decidir qué elementos de una crónica incluimos en nuestro relato, sino que, como veremos más adelante, estos criterios son de un tipo muy distinto. Esto resulta un duro golpe para aquellos que piensan que el debate en ciencias sociales sobre qué tipo de explicación debe emplearse a la hora de dar sentido a un fenómeno puede llegar a concluirse algún día sobre el terreno de la veracidad. Ya hemos visto que los hechos no traen aparejados la forma en la que serán

moldeados por las narraciones de las que formen parte. Esto, más bien, depende de lo que tenga sentido para quien narra ese relato —y, por supuesto, para los oyentes del mismo.

Pero, ¿significa esto que una investigación veraz no puede decir *nada* acerca de los tipos de explicación que dan sentido a un evento? Esto es una respuesta equivocada. Tal y como explica Williams, muchas veces una demanda cada vez mayor de veracidad puede acabar con ciertos tipos de explicación por resultar insatisfactorios (Williams 2006, 243). Una exigencia de las sociedades liberales con respecto a la veracidad es que se ofrezcan mecanismos para explicar cómo son posibles ciertos procesos que relatan. Ciertos tipos de interpretación, como para Williams es la historia teleológica, son incapaces de satisfacer esta demanda. Esta es la idea que motiva a Jon Elster (1991) a denunciar la falta de rigor de Cohen con respecto a lo que considera una explicación satisfactoria. Elster dice —a mi juicio, con razón— que lo que diferencia una explicación convincente de una «correlación estimulante» es que la primera es capaz de ofrecer un mecanismo causal que justifica el carácter explicativo de los elementos de una explicación funcional (Elster 1991, 34-35). En ausencia de —o previamente a— este mecanismo, nos resulta imposible distinguir entre una explicación satisfactoria y una mera hipótesis funcional. Sin embargo, el que la exigencia de veracidad pueda ayudarnos *muchas veces* a dirimir acerca de ciertos tipos de explicación, no quiere decir que una investigación veraz pueda terminar de una vez por todas con el debate metodológico.

4. LA CONSTRUCCIÓN (POLÍTICA) DEL SENTIDO

En este momento nos pueden tentar dos conclusiones que deberíamos desechar, por falsas. La primera es que, si tanto las explicaciones de Watkins como las de Haslanger —y Goldstein y Cohen— tienen como elementos cuestiones de hecho, entonces el modo en el que dan forma y estructura a los hechos no es importante —o lo es un grado mucho menor respecto a la cuestión sobre la verdad de sus observaciones. Quien afirma tal cosa no comprende que la adecuación de una explicación tiene como condición necesaria que sus elementos sean verdaderos, pero que

una parte fundamental de que sea convincente es que el modo en el que el relato da sentido a sus elementos debe tener sentido para alguien. Dado que no existe algo así como «los hechos» desprovistos de cualquier estructura interpretativa, cobra sentido la siguiente sentencia de Williams: «con la historia [...] todos sus enunciados pueden ser verdaderos y aún así pueden contar el relato equivocado» (Williams 2006, 235).

La segunda idea falsa también trata de mermar la importancia de los elementos estructurantes de una narración. Sin embargo, esta vez nos dice que quien rechaza una explicación por no tener sentido para ella, lo que hay en el fondo de este rechazo es falta de voluntad de comprensión mutua. Enseguida veremos la importancia que tiene esta crítica, pero antes debemos decir, con Williams, que «lo que tiene sentido para alguien no es, desde ningún punto de vista, cuestión de voluntad», sino que, más bien, «llega como un *descubrimiento*» (Williams 2006, 250).

Las dos respuestas a las conclusiones falsas nos dan una idea de las nociones que guiarán este apartado. Que una misma verdad, o cuestión de hecho, pueda cobrar, o no, sentido en relación a una estructura interpretativa determinada, no significa que *todo* tipo de estructura tenga la capacidad de dar sentido a unos hechos. Como hemos repetido en varias ocasiones, un aspecto importante es que un relato tiene sentido para *alguien*. De este modo, que a la luz de un estilo individualista tenga sentido para Watkins que un acontecimiento x sea el caso, no quiere decir que ese mismo acontecimiento x deba tener sentido para Haslanger a la luz del relato individualista. De hecho, todo este texto trata de dar sentido a esta misma idea. Pero esto tampoco significa que Watkins escoja qué tipo de estilo tiene sentido para él, sino que esto le viene dado —por decirlo de algún modo— en forma de descubrimiento o reconocimiento.

Cuando nos preguntamos, entonces, cuál es la base de que algo tenga sentido para nosotros, la respuesta de Williams es clara: es una cuestión de *necesidades* (Williams 2006, 249). Esto nos ayuda a explicar por qué lo que tiene sentido para las personas varía considerablemente dependiendo de las circunstancias en las que vivan o se hayan desarrollado, sobre todo, cuando consideramos las variaciones entre sus circunstancias culturales (Williams 2006, 227). Por este motivo, el modo en el que

una persona o grupo moldean y estructuran una narración depende en su totalidad de la necesidad de esas personas para dar sentido a un hecho. Y en este juego «la verdad no es su virtud última» (Williams 2006, 250).

Más bien, es una cuestión verdaderamente política el modo en el que se encuentran dos grupos con necesidades y relatos distintos —a veces incompatibles. Cuando me refiero a que un acto es político, lo que digo es que el modo en el que tratarán de convencerse los unos a los otros no será apelando a cuestiones de verdad. Esto podría ser así, pero hasta un cierto punto. Una vez hayan reconocido los límites de la veracidad, tratarán, como dice Williams, de «cambiar las mentes» del otro, con tal de *hacerles ver* que el nuevo relato se adecúa mejor a sus necesidades. Pero es importante reconocer que este encuentro no tendrá necesariamente la forma de un argumento (como sí adopta la forma de los temas relativos a la verdad) en la que las necesidades de un grupo figuran como una premisa. Dependiendo del contexto en el que se desarrolle la situación, los mecanismos para convencer al otro pueden llegar a ser verdaderamente violentos.

Si aceptamos que hay un relativismo con respecto a lo que tiene sentido (y a la forma concreta en la que se expresa), ¿por qué no dar por concluido el debate sobre cuál es el mejor tipo de explicación en ciencias sociales? Al fin y al cabo, ciertos tipos de explicación tendrán sentido para algunos grupos, mientras que otros buscarán nuevas formas narrativas. ¿Acaso no hemos disuelto un conflicto que sólo se mantenía en apariencia? Las cosas no son tan fáciles. Como admite Williams, el hecho de que aceptemos que otras personas dan sentido a la realidad con relatos diferentes al nuestro, sin que por ello pensemos que están necesariamente equivocados, no quita que tratemos de inducirlos a adoptar *nuestra* interpretación. Pero, ¿por qué deberíamos hacer esto? De nuevo, la respuesta a esta pregunta será una cuestión política. Quisiera explorarla a través de la teoría feminista.

La forma en la que interpretamos los acontecimientos tiene consecuencias que escapan, con mucho, los límites de las universidades y los laboratorios. Una parte importante de la lucha feminista se ha propuesto demostrar cómo, al adoptar ciertos presupuestos metodológicos que parecen neutros y desinteresados, se está ocultando y silenciando grandes

porciones de la experiencia femenina. En un artículo contemporáneo, Julie Nelson (2009) argumenta cómo un principio interpretativo aparentemente neutro —como es el que incluye la Teoría de la Elección Racional de gran uso en el campo de la economía— está en verdad construido sobre valores masculinos incapaces de dar cuenta de ciertos fragmentos indispensables de la realidad. Una tarea similar se propone Miranda Fricker (2007) al sacar a la luz la forma en la que los prejuicios identitarios interfieren negativamente en el modo en el que comprendemos y damos sentido a la realidad de algunas personas. Por recordar el ejemplo de Haslanger (2016), la autora denunciaba que una explicación individualista es *incapaz* de comprender el carácter sistemático de las desigualdades que se dan por razones de género y, por este motivo, será igualmente incapaz de hacer entender la necesidad de atacar estas injusticias de forma asimismo sistemática.

La vida de muchas personas depende de que su relato tenga sentido para los demás miembros de la comunidad. De hecho, muchas veces hacer política consiste en luchar porque un relato minoritario sea comprendido —tenga sentido— para un número cada vez mayor de personas. Esta batalla también se pelea en el terreno científico. Pero ya hemos visto cómo esa lucha no puede hacerse únicamente en nombre de la verdad. Puede parecer una ironía que un debate científico —como es el metodológico— vaya más allá del firme compromiso por ser veraces, y que no se trate sólo de *descubrir*, sino también —y de forma esencial— de *convencer*. Pero no es ninguna broma: «es una cuestión de las necesidades de los diferentes grupos y de sus relaciones con las personas que tienen otras necesidades», y en definitiva «conciérne a la política, en el sentido más amplio, de sus relaciones» (Williams 2006, 249).

5. CONCLUSIONES

En este texto he tratado de defender que no hay criterios objetivos e independientes que una investigación veraz nos pudiera descubrir a la hora de dar con una metodología concreta en ciencias sociales. Sin embargo, esto no significa que en nombre de la verdad no se pueda decir nada sobre este tema. Ya hemos visto cómo algunas veces una demanda cada

vez mayor de veracidad pone en tela de juicio ciertos tipos de explicación, al tiempo que fomenta la aparición de mecanismos que justifiquen la capacidad explicativa de los elementos de una narración. En este sentido la veracidad sí juega un papel importante. No obstante, veámos a través de Williams que el compromiso con la verdad no agota el proceso de construcción de un relato. La idea de que una explicación pueda contar la verdad sin más es una ilusión ininteligible. En toda explicación hay una serie de recursos retóricos que modelan y estructuran los hechos con la intención de darles sentido. Y de este modo, no hay criterios independientes de nuestras necesidades y circunstancias que nos permitan decidir qué hechos y bajo qué interpretaciones deben formar parte de una narración.

Recordemos que una característica del principio regulativo de Watkins consistía en que no lo podemos verificar empíricamente. Esto es similar a decir que no hay hecho en el mundo que nos permita dar con la verdad o falsedad del individualismo metodológico de una vez por todas —o con la de la explicación funcional, estructural, etcétera. Plantear así las cosas supondría no comprender en qué consiste un supuesto metodológico. Al mismo tiempo, dijimos que debíamos entender que el tipo de estructura que adopta una explicación es relativo a la pregunta a la que da respuesta. Es decir, los criterios de adecuación de la explicación debíamos buscarlos en la propia pregunta. Ahora podemos dar una interpretación más comprensiva de esta idea. Decir que una explicación sólo se entiende sobre el trasfondo de las exigencias que una pregunta le impone, quiere decir que una narración trata de dar sentido a aquello que *alguien* pregunta. Una explicación es satisfactoria si, además de ser cierta, tiene sentido para ese alguien. Es por eso que decimos que las condiciones de adecuación de una explicación son siempre relativas a una pregunta —de alguien con unas necesidades y circunstancias concretas, podríamos añadir ahora. El terreno de las necesidades es distinto al terreno de la verdad, por eso no basta con ser veraces. Deberemos, además, tratar de convencer al otro.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Cohen, G. A. (1986). *La filosofía de la historia de Karl Marx*. Siglo XXI Editores.
- Elster, J. (1991). *Una introducción a Karl Marx*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
- Garfinkel, A. (1981). *Forms of explanation. Rethinking the questions in social theory*. Yale University Press.
- Goldstein, L. J. (1958). The two theses of methodological individualism. *British Journal for the Philosophy of Science*. 9 (33):1-11.
- Haslanger, S. (2016). What is a (social) structural explanation? *Philosophical Studies*. 173 (1):113-130
- Nelson, J. (2009). Rationality and Humanity. A View from Feminist Economics. *Occasion: Interdisciplinary Studies in the Humanities*. 1 (1): 1-19
- Watkins, J. W. N. (1957). Historical Explanation in the Social Sciences. *Readings in the Philosophy of Social Science*. 8 (30): 104-117
- Williams, B. (2006). *Verdad y Veracidad. Una aproximación genealógica*. Tusquets Editores.

INVESTIGACIÓN Y COMUNICACIÓN CIENTÍFICA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

CARLOS RENÉ CONTRERAS CÁZAREZ
Universidad de Sonora

DIANA MARÍA ACUÑA PERALTA
Universidad de Sonora

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda la importancia de la investigación científica en la educación superior, considerando que es un aspecto relevante para ejercer una práctica docente efectiva, donde se involucren estrategias innovadoras y acerquen tanto a las instituciones, profesorado y estudiantes a la solución de problemáticas educativas y sociales. El estudio trata también de conocer las actividades de difusión y divulgación de la ciencia que los profesores y las profesoras realizan como forma de poner a disposición de la sociedad en general los resultados del trabajo científico y acceso universal al conocimiento.

Se tomaron percepciones sobre estos dos aspectos (investigación científica y comunicación de la ciencia) a 130 docentes de nivel licenciatura del Noroeste de México, todos y todas imparten clase en Ciencias de la Comunicación. Se consideró esta muestra a partir de la necesidad detectada de mayor producción de conocimiento en esta área del saber, tomando como referencia los últimos informes del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONACYT, 2021) en los que se advierte un decremento del -3% en las publicaciones científicas en Ciencias sociales, siendo la única área de conocimiento con un comportamiento a la baja.

1.1. LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

En función de este estudio se parte de la definición de investigación científica citada por Lazcano-Peña, et al. (2019), quienes refieren a esta como la incorporación de nuevos conocimientos y elementos de análisis y reflexión, por medio de los cuales se ofrezca la posibilidad de mejora en determinada comunidad, ya sea en aspectos teóricos o tecnológicos. En este mismo sentido, García-Gutiérrez y Aznar (2019), consideran que tiene que ver, además, las competencias profesionales, tanto del plano cognitivo, práctico, actitudinal y ético.

A partir de estos autores y otros revisados en la literatura académica, llegamos a la concepción de investigación científica como el medio por el cual expertos en diferentes disciplinas generan conocimiento útil para la identificación y resolución de problemáticas, partiendo de la realidad, primero inmediata, pero que puede adaptarse y replicarse en contextos diversos, y que, al recurrir a métodos rigurosos, atiende a lo que la sociedad y los tiempos exigen. Coincide esta acepción con la de Valenzuela-Jiménez (2019), quien habla de la evaluación, validación y posterior corrección o admisión, si es el caso, a la que son sometidos, tanto los procesos como los resultados obtenidos de una investigación.

1.1.1. investigación en educación superior

No se discute la importancia del desarrollo de la investigación científica en ningún rubro, en este caso se enfoca la atención en lo que representa para la docencia esta herramienta que, de acuerdo con Estrada (2011) los académicos pueden recurrir a su mismo quehacer científico para presentar información actualizada a sus estudiantes. Por su parte Restrepo (2003), también hace mención a esta opción, pero va más allá, al agregar la posición que puede tomar el profesorado de incentivar en los alumnos y alumnas a aprender a hacer investigación y ampliar con esto sus competencias como profesionistas en su campo de trabajo y aportar conocimiento para resolver o mejorar situaciones para el desarrollo de determinado sector.

En este punto cabe destacar que en un contexto globalizado, en el que organismos internacionales, nacionales y locales buscan concordancia

en su visión, objetivos, acciones y agendas, se enmarca la relación entre las competencias investigativas y la práctica docente. Tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016) y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) y Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2018), ambos destacan la importancia de generar información aplicable a las políticas y se hace un llamado a los expertos a que, por medio de la investigación se fortalezcan esos lazos para que la formación académica vaya encaminada a ello.

En un entorno nacional, específicamente en México, donde se desarrolla esta investigación, la Visión 2030, tanto de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES, 2016), como los estatutos de las universidades públicas, se habla de indicadores relacionados con la investigación y su aporte a la mejora en la calidad de la Educación, mediante la aplicación innovadora del conocimiento.

Más específicamente, en un contexto local, la nueva reforma y aplicabilidad de la Ley Órgánica 169 de la Universidad de Sonora (2023) vigente, en su artículo 25 punto V, tiene como acción evaluar y aprobar medidas que tiendan al mejoramiento de actividades relacionadas con docencia, de investigación y de vinculación; además de promover en el citado artículo punto VI de la misma ley, el desarrollo de investigación aplicada en el marco del Plan Institucional de Investigación Interdisciplinaria.

A partir de un estudio, León y Vázquez (2017) definieron al profesor universitario como un experto en su campo, con capacidad y hábitos investigadores que les otorgan herramientas para ampliar y diversificar sus aportes en el desarrollo de la educación superior, también mencionan los beneficios laborales y esfuerzos extras que esto les pueden acarrear.

1.2. COMUNICACIÓN DE LA CIENCIA

No se puede esperar un impacto real y positivo de la investigación científica si ésta no va de la mano con poner a disposición de pares expertos y de la sociedad en general los resultados y las recomendaciones que

surgen a raíz de esos resultados; es por ello que autores como Calvo (2003), afirma que la importancia de la comunicación de la ciencia se equipara con la investigación científica en sí, ya que es el canal por el que se puede lograr la integración del conocimiento científico con las distintas concepciones del mundo, de acuerdo con la ubicación geográfica, las costumbres propias de una comunidad o las creencias colectivas.

La diferencia entre difusión y divulgación de la ciencia, la explica Martínez (2008) como que la primera, se refiere a hacer llegar el conocimiento científico generado a grupos de expertos, pares investigadores, académicos y académicas, entre otros sectores para su aprovechamiento y aplicación, mientras que la divulgación es lograr traducir, si se permite la expresión, de tal forma que sea accesible para un público más amplio.

De acuerdo con Cortizas y Ortiz (2023) comunicar la ciencia generada es responsabilidad de los y las docentes-investigadores/as y el quehacer científico mismo que está ligado a la comunicación, pues es un proceso primordial que permite la transcendencia de éste.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es:

- Describir, desde la percepción de las profesoras y los profesores universitarios, las habilidades para desarrollar el proceso de investigación científica y las actividades de comunicación de la ciencia que realizan.

3. METODOLOGÍA

Para este estudio se seleccionó una metodología cuantitativa, que de acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), maximizan la objetividad ya que son los que se inclinan hacia una postura positivista del conocimiento; es decir, basada la cuantificación con el uso de números y estadísticas con las que se puede generalizar. Esta investigación corresponde a un estudio descriptivo que, para Contreras y Campa (2021), estas investigaciones tienen como propósito fundamental describir, examinar y

especificar características de las dimensiones del fenómeno a investigar y que se realizan en un entorno natural.

El diseño es transversal no experimental. Estos estudios tienen como principal característica la no manipulación de las dimensiones que intervienen en la investigación y las mediciones se recolectan en un solo periodo de tiempo (Contreras y León, 2019).

La muestra, conformada por 130 profesores de Ciencias de la Comunicación de instituciones públicas del noroeste de México (ver tabla 1), se seleccionó por la técnica de muestreo por conglomerado, que según López (2004) se utiliza en caso de no tener acceso a un listado detallado y enumerado de cada uno de los participantes. Para recoger los datos se aplicó una encuesta en línea y en física, esto después de validar el instrumento; dichos datos se procesaron y analizaron estadísticamente en SPSS versión 25.

TABLA 1. Datos demográficos de los participantes

TOTAL DE PARTICIPANTES: 130			
Sexo de los participantes	Universidades participantes	Tipo de contratación	SNI
Hombres 56.2% (73)	UABC 41.5% (54)	Profesor-investigador de tiempo completo 39.2% (51)	Sí 13.8% (18)
Mujeres 43.8% (57)	UNISON 39.2% (51)	Profesor de asignatura indeterminado 28.5% (37)	No 86.2% (112)
	UAS 19.2% (25)	Profesor de asignatura Por horas 32.3% (42)	

Se consideraron profesores de nivel licenciatura, se tomó en cuenta su tipo de contratación ya que las instituciones en las que laboran tienen establecido en sus estatutos, entre las funciones que deben realizar los profesores investigadores de tiempo completo está también hacer investigación. Se muestra también el indicador de pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ya que es el máximo órgano que en México evalúa la actividad y productividad científica.

4. RESULTADOS

En los resultados obtenidos sobre actividades de difusión y divulgación de la ciencia, se ubica la comunicación científica como actividad que realizan las y los docentes, se aprecian niveles moderados, mientras que el análisis de los datos relacionados con investigación científica se puede observar que los y los docentes de nivel superior, se auto perciben con habilidades para llevar a cabo actividades relacionadas con el quehacer científico. Se analizan estos resultados a partir de la literatura consultada, en las que se da cuenta de la importancia de realizar investigación científica en el área educativa con miras a la mejora en la formación profesional mediante estrategias y políticas innovadoras en educación superior.

A continuación, se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las partes del cuestionario (tabla 2 y tabla 3) que respondieron los participantes, en el cual las respuestas tipo Likert van de uno a cinco (1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4=casi siempre y 5=siempre). A partir de esto se puede decir que las habilidades que más domina el profesorado es el reconocimiento de las etapas del proceso científico y la de más bajo nivel de dominio se refiere al uso de software para el análisis de datos cualitativos. De la misma manera, se muestran las medidas de tendencia central, número de respuestas, valor mínimo y máximo posible y desviación estándar.

TABLA 2.- Primera parte de cuestionario, corresponde a investigación científica.

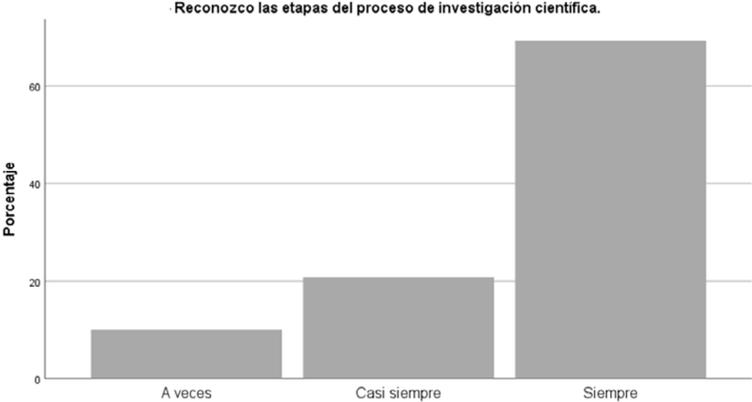
<i>ítem</i>	N	Min.	Max.	Media	DE
Identifico bases de datos científicas y académicas (tales como repositorios, bases de datos, software científico) para realizar mis proyectos de investigación.	130	1	5	4.15	.902
Utilizo la información especializada disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva.	130	1	5	4.40	.753
Empleo los criterios de normativa y citación APA para ordenar las fuentes de información.	130	1	5	4.26	.840
Soy capaz de formular cada uno de los elementos del planteamiento del problema (objetivos de investigación, preguntas, hipótesis, justificación, y otros) en un trabajo de investigación.	130	1	5	4.56	.671
Reconozco las etapas del proceso de investigación científica.	130	1	5	4.59	.667
Soy capaz de identificar el estado de la cuestión y del arte en un estudio.	130	1	5	4.42	.755
Soy capaz de realizar el proceso de operacionalización para formular un estudio de investigación.	130	1	5	4.42	.786
Sé fundamentar ideas de otros autores para construir un argumento propio.	130	1	5	4.42	.735
Reconozco metodologías diversas para un problema determinado.	130	1	5	4.29	.720
Selecciono los participantes que intervienen en el estudio a través de procedimientos y criterios con relación a las metodologías empleadas.	130	1	5	4.34	.877
Reconozco las diversas técnicas y/o estrategias de recolección de datos para cada una de las metodologías empleadas.	130	1	5	4.46	.661
Soy capaz de realizar diferentes análisis estadísticos para el tratamiento de los resultados obtenidos producto de investigaciones.	130	1	5	3.86	.795
Manejo diferentes programas de análisis de datos (Excel, SPSS, SAS, EQS, AMOS, NVivo) para el tratamiento de información cuantitativa.	130	1	5	3.52	1.051
Manejo programas para el análisis y tratamiento de la información cualitativa (Atlas. Ti, Maxqda, Vivo, Agud u otros).	130	1	5	3.11	1.115
Soy capaz de contrastar los resultados obtenidos con los de otras investigaciones y posiciones teóricas.	130	1	5	4.02	.889

TABLA 3.- Tercera parte de cuestionario, corresponde a la variable comunicación de la ciencia, en este caso la media más alta tiene que ver con distinguir diversos formatos para la presentación de resultados y la más baja con la capacidad de dominio de otros idiomas.

	N	Min	Max	Media	DE
Soy capaz de elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de mis investigaciones.	130	1	5	4.15	1.015
Conozco de distintos escenarios educativos (reuniones científicas, congresos, foros) para la divulgación de la ciencia.	130	1	5	4.18	.861
Distingo los diversos formatos para presentar los resultados e informes de una investigación (artículos científicos, capítulos de libro, libros, reseñas, ponencias, ensayos, blogs, cárteles, redes sociales).	130	1	5	4.41	.754
Soy capaz de reconocer si un manuscrito se trata de un informe, estudio o revisión, o un trabajo de investigación.	130	1	5	4.22	.909
Soy capaz de comprender lecturas en otros idiomas.	130	1	5	3.54	.779
Soy capaz de redactar o traducir resúmenes de mis investigaciones en otros idiomas.	130	1	5	3.12	1.057
Asisto a eventos académicos y científicos (congresos, foros, entre otros).	130	1	5	3.39	.911
Me actualizo asistiendo a cursos, seminarios, talleres, entre otros.	130	1	5	3.81	.827
Participo en redes y grupos de colaboración, basadas en el uso de tecnologías, para la construcción colectiva de conocimiento científico.	130	1	5	3.15	1.053
Promuevo entre el estudiantado su participación con ponencias en congresos y eventos académicos.	130	1	5	3.73	1.018

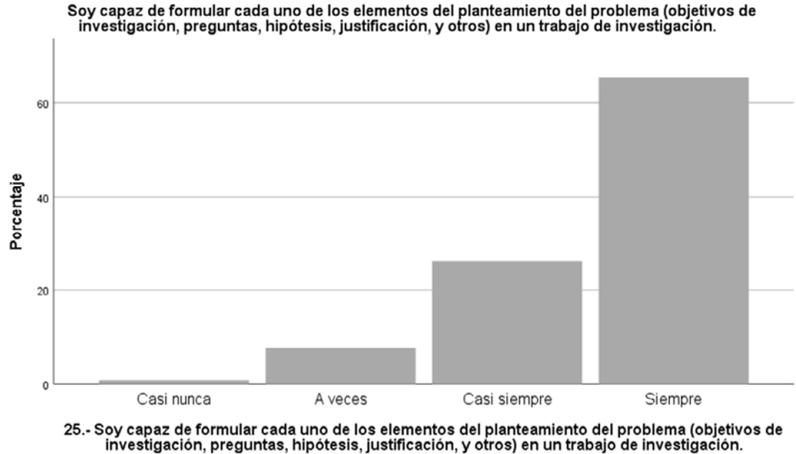
A continuación, se presentan los resultados descriptivos con los porcentajes de los indicadores más altos, en la gráfica 1, se puede observar que el 69.2% manifestó que siempre reconoce las etapas del proceso de investigación, 20.8% casi siempre, y únicamente el 10% expuso que a veces, es decir, el total de quienes respondieron la encuesta cuentan con un nivel de dominio alto en esta competencia.

GRÁFICA 1. Porcentaje de profesores que reconocen las etapas del proceso de investigación.



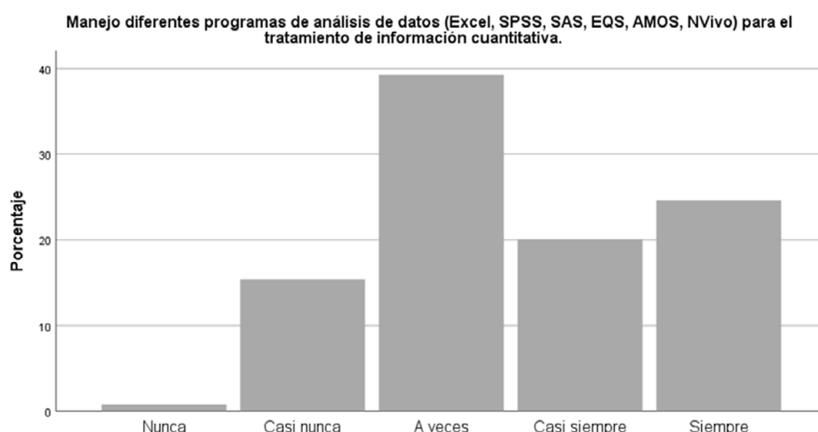
En segundo lugar, se encuentra el dato sobre el punto de vista de los y la docentes con referencia a la capacidad de formular cada uno de los elementos del proceso de investigación científica, en el que más del 90% expusieron que siempre y casi siempre lo hacen, lo que da cuenta de un nivel alto de habilidad. (ver gráfica 2)

GRÁFICA 2. Porcentaje de profesores que son capaces de formular los elementos del trabajo de investigación.

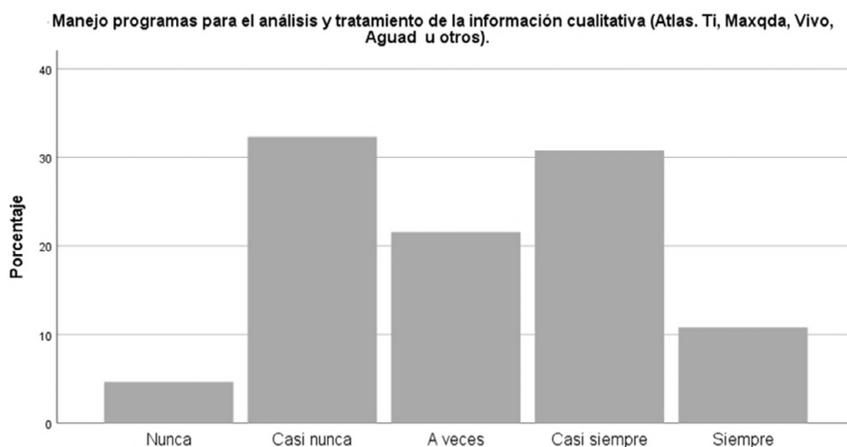


Por otro lado, se muestran también porcentajes de los indicadores que corresponde al uso de software especializado para el tratamiento de datos, tanto cualitativo como cuantitativo, en los que a pesar de ser los más bajos, se mantienen en un nivel moderado de dominio. El 44.6% (gráfica 3) de los y las participantes aseguraron manejarlos siempre y casi siempre; mientras que el 41.6% afirmó que lo hace a veces o casi nunca (gráfica 4); aquí se observan también, aunque en mínimo porcentaje, respuestas de nunca.

GRÁFICA 3. *Porcentajes sobre manejo de software para datos cuantitativos*



GRÁFICA 4. *Porcentajes sobre manejo de software para datos cualitativos*



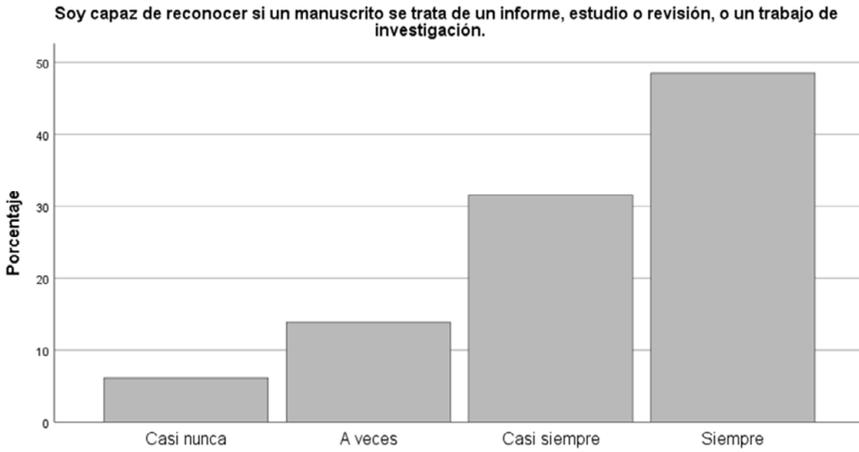
En tanto, los resultados para comunicación de la ciencia se expone el indicador con mayor porcentaje de dominio, que de acuerdo con las respuestas de los y las docentes participantes es el de poder distinguir entre los diferentes formatos para presentar los resultados de la investigación, rubro en el que cerca del 90% afirmó que siempre y casi siempre puede hacerlo, mientras que únicamente el 13% reconoció que casi nunca y nunca lo hace (tabla 5).

GRÁFICA 5. *Porcentaje sobre distinción de formatos para difusión científica*



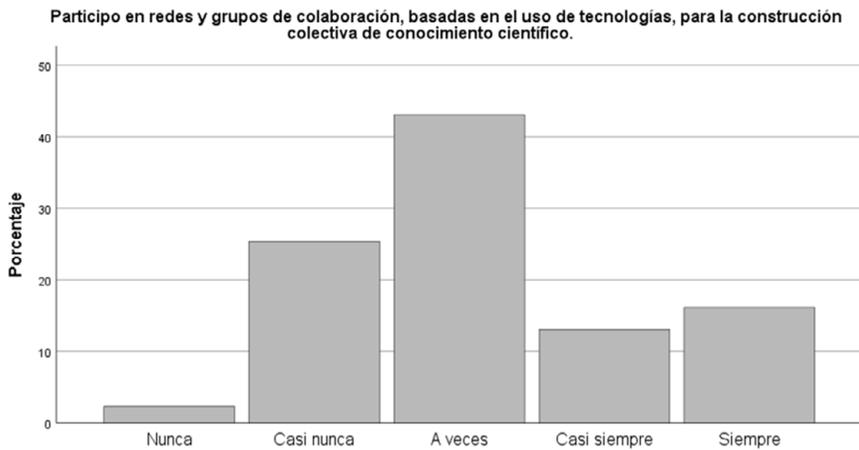
El segundo indicador con más alto nivel es la habilidad de diferenciar un informe, estudio, revisión o trabajo de investigación, en el que el 80% de los encuestados se declararon capaces de hacerlo, mientras que el 13.8% dijo que a veces y el 6.2% afirmaron que nunca, tal como se muestra en la gráfica 6.

GRÁFICA 6. Porcentaje sobre la capacidad de diferenciar un informe, estudio, revisión o trabajo de investigación



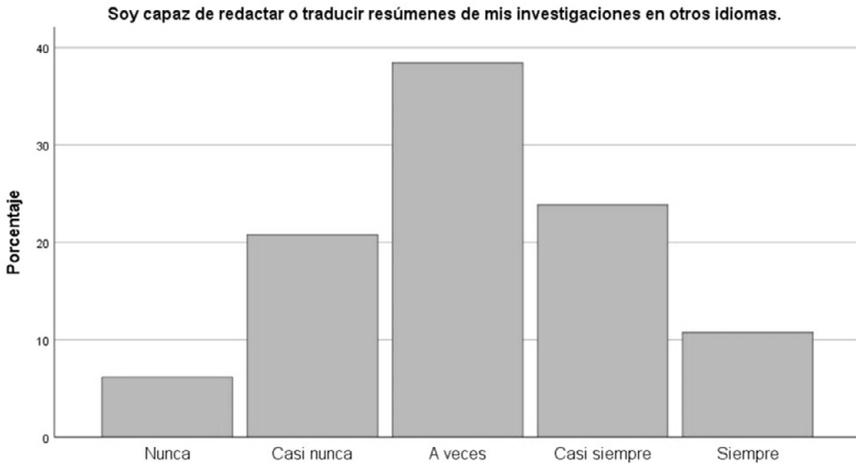
Ante la pregunta sobre la participación en redes y grupos de colaboración, basadas en el uso de tecnologías, para la construcción colectiva de conocimiento científico, sobresale que el 67.7% expuso que a veces y casi nunca pone en práctica esta actividad, mientras que el 13.1% y el 16.9% declaró que casi siempre y siempre, respectivamente, estos datos se detallan en la gráfica 7.

GRÁFICA 7. Porcentaje sobre la capacidad de diferenciar un informe, estudio, revisión o trabajo de investigación



Con respecto al uso de idiomas distintos al de origen, para la traducción de o redacción de textos (gráfica 8), solo el 34.6% el profesorado manifestó que posee esta habilidad, mientras que el 59.3% respondieron que a veces o casi nunca, el 6.2% dijo que nunca es capaz de hacerlo.

GRÁFICA 8. *Porcentajes de la capacidad de usar otros idiomas para realizar resúmenes.*



Aunque se presentan gráficos únicamente de los resultados con mayor y menos nivel de dominio, a continuación se describen detalles de los datos obtenidos en el resto de los indicadores: en lo que se refiere a identificar bases de datos científicas y académicas (tales como repositorios, bases de datos, software científico) para realizar proyectos de investigación. El 78.5% de los y las participantes indicaron que lo hacen casi siempre y siempre, lo que da cuenta de un nivel de moderado a alto de la mayoría del profesorado; el 15.4% y el 6.2% respondieron que a veces y casi nunca respectivamente.

Cerca del 90% revelaron que utilizan la información especializada disponible en Internet con una actitud crítica y reflexiva y el 11.5% se mantuvo en el margen de a veces y casi nunca. En cuanto a emplear los criterios de normativa y citación APA para ordenar las fuentes de información, el 77.7% siempre y casi siempre lo hacen, mientras que un 22.3% dijo que a veces y casi nunca.

Los datos relacionados con capacidad de formular cada uno de los elementos del planteamiento del problema (objetivos de investigación, preguntas, hipótesis, justificación, y otros) en un trabajo de investigación, indican que el 91.6% se consideran así mismos con un nivel alto de competencia, mientras que un reducido 8.5% declaró que a veces y casi nunca es capaz. Uno de los rubros que más reflejan nivel alto de competencia investigativa es el reconocimiento de las etapas del proceso de investigación científica; ya que el 90% aseguró alto dominio al respecto y el 10% restante, refirió que a veces puede hacerlo.

Otra habilidad que muestra firme argumento en el alto nivel de competencia investigativa de los y las docentes que respondieron el cuestionario, es la de identificar el estado de la cuestión y del arte en un estudio, del cual el 87% dejaron ver que lo hacen siempre y casi siempre, el 11.5% a veces y un escueto 1.5%, nunca. Al ítem: Soy capaz de realizar el proceso de operacionalización para formular un estudio de investigación, el 84.6% dijo ser capaz, 15.3% respondió que a veces y casi nunca se considera hábil en esto.

El 88.5% dejó ver que siempre y casi siempre sabe fundamentar ideas de otros autores para construir un argumento propio, en tanto el 11.5% manifestó que a veces y casi nunca. La identificación de diversas metodologías para estudiar un problema determinado obtuvo un 86.1% de respuestas que determinan un alto dominio, es decir, que siempre y casi siempre lo hacen, mientras que el 13.9% dijo que a veces y casi nunca. En cuanto a seleccionar los participantes que intervienen en el estudio a través de procedimientos y criterios con relación a las metodologías empleadas, el 83.9% informó que siempre y casi siempre puede hacerlo y 16.2% expuso que a veces y casi nunca.

Es posible presumir que hay un nivel alto en el dominio de diversas técnicas y/o estrategias de recolección de datos para cada una de las metodologías empleadas en un proceso de investigación científica, ya que el 90.8% indicó que siempre y casi siempre reconocen dichas técnicas y un reducido 9.2% mencionó que a veces lo hace. No hubo ninguna respuesta de la opción casi nunca y nunca. En cuanto a ser capaz de realizar diferentes análisis estadísticos para el tratamiento de los resultados obtenidos producto de investigaciones, 62.3% manifestó que casi siempre

y siempre lo es, y a veces y casi nunca 37.7%. En el caso de contrastar los resultados obtenidos con los de otras investigaciones y posiciones teóricas, 77.7% manifestó que siempre y casi siempre es capaz, el 21.6% opinó que a veces y casi nunca. Un mínimo .8% dijo que nunca.

Los hallazgos en las actividades que realizan los profesores en el área de comunicación de la ciencia indican que el 77.7% de los y las docentes se perciben como capaces de elaborar tablas o gráficos que resumen el producto de sus investigaciones, al responder con las opciones siempre y casi siempre. El 20% expresó que a veces y casi nunca y 2.3 por ciento que nunca. Por otra parte, el 80% afirmó que conoce distintos escenarios educativos (reuniones científicas, congresos, foros) para la divulgación de la ciencia y un 20% refirió que a veces o casi nunca.

Se muestran datos sobre la capacidad de comprender lecturas en otros idiomas, en los cuales se aprecia que el 48.5% expone que siempre y casi siempre puede hacerlo; el 50% expresó que a veces y casi nunca. Un escaso 1.5% opinó que nunca. De la asistencia a eventos académicos y científicos (congresos, foros, entre otros), el 35.4% asiste siempre o casi siempre, mientras que el 63.9% acude a veces o casi nunca y .8% nunca. Relacionado con esto, el indicador de actualización mediante la asistencia a cursos, seminarios, talleres, entre otros; las opciones de siempre y casi siempre obtuvieron un porcentaje del 62.3% y las de a veces y casi nunca de 37.7%. Por su parte, el 65.4% de los y las docentes siempre y casi siempre promueven entre el estudiantado su participación con ponencias en congresos y eventos académicos y el 34.6% a veces y casi nunca lo hace.

5. DISCUSIÓN

El análisis aquí presentado nos permite contrastar los resultados obtenidos con previas investigaciones en las que se encontró que los profesores y profesoras entienden la investigación científica como una actividad adicional a su ejercicio docente (Chacín, 2018). En la revisión bibliográfica se ubicó también un estudio presentado por Martínez y Gutiérrez (2020) en el que se expuso que para los y las docentes universitarios hacer investigación es una práctica más complicada en comparación con

la docencia mientras que lo expuesto aquí y la propia percepción sobre sus habilidades hacen pensar que la investigación científica es una actividad en la que el profesorado está involucrado.

Específicamente en lo cuestionado sobre el uso de programas de análisis cualitativo, se advierte contraste con los resultados que Contreras y Acuña (2022) documentaron en un estudio similar, en el que el 74.3% de los profesores manifestaron ser hábiles en el uso de los softwares como Atlas.ti, Maxqda, Vivo, Aguad, entre otros utilizados en investigaciones de corte cualitativo; mientras que en la presente indagación, éste fue uno de los indicadores con más bajo nivel, con un escaso 10.8% de encuestados que dijeron siempre hacer uso de ellos.

Los resultados en cuanto al dominio de competencias investigativas que se obtuvieron en este estudio, coinciden con lo documentado por Monsalve, et al. (2018), en donde el 76.2% de sus participantes se encuentra entre nivel alto a moderado. Así mismo, Ayala y Barrera (2018), advirtieron en los y las docentes de educación superior mostraron niveles de competencias altos en identificación y organización de la información, generación científica del conocimiento y la divulgación, similares a los aquí expuestos. En otro contexto de latinoamérica, Quezada, et al. (2020), encontraron también que el profesorado se autopercebe como capaz de desarrollar competencias investigativas.

Con respecto a la comunicación de la ciencia, Arribas, et al (2021) evidenciaron obstáculos en cuanto a rigor, claridad, exactitud y concreción, lo cual puede, de alguna manera justificar que los niveles en este aspecto se queden en lo moderado; en otro estudio, se dejó presente de que el 62.5% de los participantes nunca han publicado en revistas indexadas (González-Díaz, et al. 2022), que de alguna manera se relaciona con la habilidad moderada baja del dominio de otros idiomas evidenciado en este trabajo.

6. CONCLUSIONES

Luego del análisis de los resultados antes expuestos es posible concluir que, desde la concepción de las profesoras y profesores de educación superior en el norte de México, los niveles de sus habilidades para la

investigación científica se encuentran en un rango de moderados a altos, mientras que para las actividades relacionadas con la comunicación de la ciencia se pueden considerar moderadas; por el contexto en el que se recogieron los datos y el quehacer profesional de los participantes es factible determinar que la importancia de desarrollar investigación científica para la mejora e innovación en educación y la estrecha relación con la docencia; así como la necesidad que existe de dar a conocer los resultados de las investigaciones a la comunidad científica y sobre todo la sociedad en general, partiendo de que una de las premisas del quehacer científico es aportar información que abone a la solución de problemáticas actuales.

Además, se concluye que, aunque la apreciación que tiene el profesorado sobre sus competencias investigativas es positiva, se logran identificar aspectos en lo que se requiere mayor atención en su práctica, como la capacitación y actualización en el uso de software especializado para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, puesto que es en este rubro en el que se pudieron detectar niveles más bajos.

De manera adicional, se concluye que de las habilidades para la difusión y divulgación de la ciencia dominantes, según los y las docentes participantes, son las de diferenciar entre los diversos formatos para dicha actividad, pero resulta pertinente reforzar el uso especializado y dominio de otros idiomas para la traducción, redacción y comprensión de textos académicos y científicos, ya que es este indicador uno de los más bajos en cuanto a niveles de dominio y en el contexto de globalización e internacionalización se considera una competencia ineludible.

Un punto para destacar, sobre todo por los múltiples y constantes avances y transformaciones de las formas, medios y herramientas en materia de comunicación y acceso a la información, es la declaración de los docentes sobre su moderada participación en grupos de colaboración basados en el uso de tecnologías.

7. REFERENCIAS

- ANUIES (2016). Plan de Desarrollo Institucional, Visión 2030. México.
- Arribas, LPE., Gómez, MY., Guillen, EAL., (2021), La comunicación científica en investigaciones que asumen el enfoque cualitativo: una mirada valorativa. *EduMeCentro*. 13(2):172-191.
- Ayala, T. y Barrera, J. (2018). Competencias investigativas en docentes universitarios. El caso del departamento de arquitectura de la Universidad Francisco de Paula Santander. *Revista Perspectivas*, 3(1), 71–84. <https://bit.ly/3Nnommy>
- Calvo, M. (2003). Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud. México, Dirección General de Divulgación de la Ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chacín, R. (2018). Competencias investigativas del docente universitario en tiempos postmodernos: aportes transteóricos en el campo de las ciencias de la educación. *Apuntes De Ciencia & Sociedad*, 8(1). <https://bit.ly/3LDGibt>
- CONACYT (2021). Informe General del Estado de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación 2019. México.
- Contreras, C. y Campa, R. (2021). Diseño instrumental y validación de un cuestionario para la competencia informacional en estudiantes universitarios. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (59), e1428. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0059-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0059-015) .
- Contreras, C. y León, G. (2019). Análisis factorial de un modelo de socialización y confianza en la dependencia de Internet en estudiantes de secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e25. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e25.2112>.
- Contreras, C. y Acuña, D., (2022). Práctica docente del profesorado universitario a partir de la competencia investigativa. *Tecnologías y metodologías para el aprendizaje por competencias* (pp. 293-310). McGraw Hill España.
- Cortizas, Y., y Ortiz, T. (2023). Una experiencia para la formación en comunicación científica de profesores universitarios. Taller «Estrategias para publicar y visibilizar los resultados científicos». *Revista Cubana De Educación Superior*, 38(3). <https://bit.ly/40RA4Jx>
- Estrada, M. (2011) el vínculo investigación-docencia: un análisis desde los cuerpos académicos en una universidad pública de Yucatán. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://bit.ly/4258utL>

- García-Gutiérrez, Z., y Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22.
- González-Díaz, R., Acevedo-Duque, Á., Martín-Fiorino, V., y Cachicatari-Vargas, E. (2022). Latin American professors' research culture in the digital age. [Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital]. *Comunicar*, 70, 71-83. <https://bit.ly/3VeShzv>
- Lazcano-Peña, D., Viedma, C. y Alcaino, T., (2019). Comunicación de la Ciencia desde la Mirada de los Investigadores Universitarios: entre el Indicador y la Vocación. *Formación universitaria*, 12(6), 27-40. <https://bit.ly/42bVxO8>
- León, A. y Vázquez, M., (2017). El Prodep mejora la educación superior: el caso de la UABC [ponencia]. 3er. Congreso Internacional Formación de profesionales de la educación: Perspectivas y desafíos emergentes. <https://bit.ly/3HpWbzK>
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
- Martínez, N. y Gutiérrez, D., (2020). Prácticas y significados de la apropiación de capital académico en los profesores de la Universidad de Sonora. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, (11). <https://bit.ly/3NuP0u5>
- Martínez, M. (2008). La responsabilidad del investigador en la divulgación de la ciencia. *Revista de Divulgación Científica y Tecnológica de la Universidad Veracruzana*, 21(1), 19-24.
- McMillan, J. y Schumacher, S., (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- Monsalve, M., Lora, M., Jiménez, D., Ortiz, M., Villalba, A., y Collante, C. (2018). Competencias investigativas para el fomento de la producción científica y actividad investigadora en docentes universitarios. En Vásquez, M., Herazo, J., De Los Ríos, C., Archila, R., Duarte, D., Rodríguez, . . . S. S, *Educación Jurídica: Reflexiones desde la perspectiva americana* (págs. 170-205). Barranquilla: Editorial Coruniamericana.
- OECD. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. Paris.
- Quezada, G., Castro, M., Oliva, J., y Quezada, M., (2020). Autopercepción de la labor docente universitaria: identificando competencias investigativas aplicables en el 2020. *Revista Boletín Redipe*, 9(1), 164-173. <https://bit.ly/3AFUFWH>
- Restrepo, B., (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, (18), 195-202.

- UNESCO. 2016. Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. París (Francia).
- Universidad de Sonora. (marzo 05, 2023). Ley Número 169, orgánica de la Universidad de Sonora. Boletín Oficial del Estado.
<https://bit.ly/3Vh5Z4D>
- Valenzo-Jiménez, M., Lázaro-López, D., Martínez-Arroyo, J., y De la Cruz, A., (2019). Interés científico de los universitarios: cambios en los ciclos académicos. *Mercados y Negocios*, (40), 85-104.

ESTUDIO DE LAS PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA LLEVADAS A CABO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL FRENTE AL USO PROBLEMÁTICO DE INTERNET

NIEVES GUTIÉRREZ ÁNGEL
Universidad de Almería

ISABEL MERCADER-RUBIO
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, tanto los dispositivos digitales, como internet se han convertido en uno de los pilares principales de nuestra sociedad y de nuestro día a día (Arrivillaga et al., 2021). Un hecho, que ocurre a nivel mundial, situando alrededor del 59% a las personas que en la sociedad actual emplean ambos de manera activa (Statista, 2020).

No obstante, no podemos quedarnos únicamente con el lado positivo y embaucador de su uso, sino que también hemos de tener miras hacia las consecuencias y aspectos negativos de su empleo. Pues, casi de forma coetánea a la digitación de la sociedad son diversas las aportaciones que tienen por finalidad estudiar los efectos del uso abusivo o inadecuado de los dispositivos digitales y de internet.

Todos ellos, coinciden en señalar a este fenómeno con el nombre de uso problemático de Internet (PIU por sus siglas en inglés), el cual se refiere a un tipo de uso de manera temeraria, descomunal o impetuosa, cuyas consecuencias afectan negativamente al sujeto a nivel físico, emocional, social y conductual (Moreno, Jelenchick, & Christakis, 2013). Mientras que autores también han denominado a este fenómeno como adicción a internet (Fernandes et al., 2019). Al hilo de estas ideas, hemos de destacar la situación actual, en cuanto a la inexistencia de consenso a la hora

de denominar estos comportamientos, donde aparecen numerosos términos que se refieren al mismo, como “uso compulsivo de Internet” (Greenfield, 1999; Meerkerk et al., 2009), “uso patológico de Internet” (Davis, 2001), “uso problemático de Internet” (Caplan, 2002; Shapira et al., 2003), “uso excesivo de Internet” (Hansen, 2002), “uso no regulado de Internet” (LaRose et al., 2003) o “dependencia de Internet” (Anderson, 2001; Rahmani & Lavasani, 2011).

Indistintamente del nombre que escojamos, la esencia es que nos referimos a un tipo de uso de internet relacionado con el descontrol del tiempo dedicado a internet, las preocupaciones sobre su uso y la regulación emocional, y las numerosas consecuencias negativas que conllevan tanto en la vida cotidiana, como en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones con los demás (Gámez-Guadix, Orue, & Calvete, 2013; Young, 1998). Aunque es cierto, que desde el terreno educativo se apuesta más por la utilización del concepto de uso problemático de Internet (PIU), fundamentalmente por dos motivos: (Calvo et al., 2018; Kardefelt-Winther, 2014)

- Porque el concepto de adicción a Internet no ha sido reconocido como categoría nosológica
- Por la apuesta por una conceptualización que evita patologizar conductas frecuentes pero que reconoce la importancia de la prevención para evitar consecuencias negativas en la vida de las personas.

Todo ello se traduce en que en la actualidad, las investigaciones sobre el uso problemático de Internet poseen de un gran interés científico y educativo, cuyas muestras principalmente se corresponden con adolescentes, por considerar a la adolescencia con una de las etapas evolutivas en la que en primer lugar, se inicia un contacto más intenso con las nuevas tecnologías (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca, & Rubio, 2016; Spada, 2014), y a que se corresponde con la etapa con mayor inmersión digital (Subrahmanyam & Smahel, 2010). No hemos de olvidar que la adolescencia es una etapa que lleva implícito un aumento de las conductas de riesgo (Berman, 2018; Viejo & Ortega-Ruiz, 2017), por lo que la probabilidad de que los adolescentes desarrollen un uso

problemático de Internet parece ser mayor (Hahn, Reuter, Spinath, & Montag, 2017; Zhitomirsky-Geffet & Blau, 2016).

2. OBJETIVOS

- El objetivo de este trabajo es analizar las publicaciones existentes en la literatura específica sobre el uso problemático de internet en los cinco últimos años en el contexto educativo español que se correspondan con experiencias de innovación educativa.

3. MÉTODO

Esta investigación emplea un diseño metodológico basado en una revisión bibliográfica con la finalidad de indagar y compilar a nivel tórico todas aquellas aportaciones que desde el año 2017 hasta el año 2022 han sido publicados en cuanto a este tema. Por lo tanto, realizamos una investigación de tipo documental, a partir de la recopilación de información ya existente sobre un tema o problema.

Para llevarlo a cabo, aplicamos un proceso que se divide en cuatro fases:

FASE 1: BÚSQUEDA

Se realizó una búsqueda entre los años 2017 y 2022. Además, se emplearon algunas de las indicaciones aportadas por Cooper y Hedges (1994) y Cooper (2009) tales como: revistas revisadas por pares), y referencia bases de datos e índices de citas.

FASE 2: PROCESO DE SELECCIÓN

Sobre estos criterios, las bases de datos en las que se realizó la búsqueda fueron WOS, Scopus, Dialnet, Psycodoc, Psycinfo y Eric. Aplicando como filtros para la búsqueda estuviera a disposición el texto completo, y su idioma de publicación fuese inglés, portugués o español.

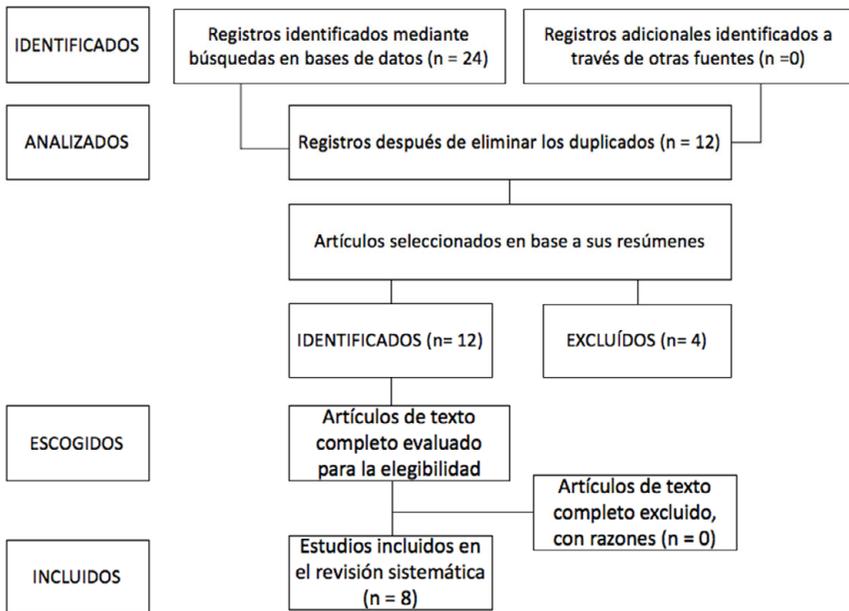
FASE 3: ANÁLISIS METODOLÓGICO

Para seleccionar las investigaciones se siguió la Declaración PRISMA (Moher et al., 2009). De tal manera, inicialmente se encontraron 24 artículos en dicha búsqueda. Tras ello, se procedió a eliminar los duplicados y a revisar tanto el título, como el resumen de cada uno de ellos. Finalmente, el número de trabajos se redujo a 8, los cuales cumplían los siguientes criterios:

1. Son publicaciones que están escritas en español, inglés o portugués comprendidas entre los años 2017 y 2022.
2. Son trabajos publicados en revistas que son revisadas por pares y son estudios empíricos.
3. Abordan el tema del uso problemático de internet

FASE 4: SÍNTESIS Y APORTACIONES PRINCIPALES DE LOS RESULTADOS DE LA BÚSQUEDA. (VER FIGURA 1).

FIGURA 1. Diagrama de flujo de resultados de búsqueda de estudios empíricos en bases de datos aplicando los criterios (Moher et al. 2009)



4. RESULTADOS

Tal y como muestran los resultados obtenidos, por parte de la literatura científica existe acuerdo la hora de indicar la existencia de distintos tipos de factores, de carácter intra e interpersonal que incrementan el riesgo al uso problemático de internet. De tal manera, dentro de los factores interpersonales encontramos por ejemplo a la familia (disfuncionalidad o estilo educativo) (Bleakley, Ellithorpe, & Romer, 2016; Fu et al., 2020; Li, Garland, & Howard, 2014; Nielsen, Favez, Liddle, & Rigter, 2019; Özparlak & Karakaya, 2020).

Mientras, que nivel intrapersonal, encontramos variables como el sexo, donde se ha demostrado que existe mayor prevalencia en los hombres (Anderson, Steen, & Stavropoulos, 2017). El tiempo, o la frecuencia de uso de Internet, encontrándose que a medida que se utilizan durante más horas, mayor es el riesgo de uso problemático (Choi, Park, & Cha, 2017; Rozgonjuk, Levine, Hall, & Elhai, 2018). Y, la baja autoestima (Moral-Jiménez & Fernández-Domínguez, 2019), altos niveles de neuroticismo (Roma et al., 2019; Thorsteinsson y Davey, 2014).

No obstante, los resultados encontrados también indican una serie de factores que pueden considerarse de carácter protector, como son la extraversión (Thorsteinsson y Davey, 2014; Xiao et al., 2019), la amabilidad (Roma et al., 2019) y la responsabilidad (Xiao et al., 2019). Dentro de los cuales se encuentra la Inteligencia Emocional la cual se refiere a la capacidad para deducir de forma eficaz las emociones y la información emocional y emplear las emociones para facilitar el pensamiento (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016). Pues se ha demostrado la estrecha reacción entre la misma y mayores niveles de bienestar y ajuste psicológico (Resurrección, Salguero, & Ruiz-Aranda, 2014; Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016). Y, la innovación educativa.

En este sentido, los resultados encontrados indican que los dispositivos digitales e internet son una herramienta ideal no solamente para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también para la innovación, los cuales permitan no solamente el cambio desde un punto de vista tecnológico, sino también pedagógico. Es decir, los dispositivos digitales e internet se corresponden con herramientas idóneas para llevar a cabo

tales innovaciones y el verdadero cambio. Un cambio que no debe quedar solamente a nivel de aula, sino que debe ser extensible a la sociedad en general.

En este sentido, la educación debe afrontar el gran reto de responder de manera adecuada ante el uso problemático de internet, ante los que un medio para lograrlo es sin duda la innovación educativa, ya sea a nivel institucional, a nivel de aula o por medio de programas (Constenla et al., 2022).

Por ello, la innovación educativa se postula como la herramienta promotora de los distintos cambios que permitan ofrecer una educación de calidad para todos (Zabalza, 203,2004) a partir de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y de la calidad educativa (Altopiedi & Murillo, 2010; Blanco & Messina, 2000; Manola et al., 2017; Margalef & Arenas, 2006; Morales, 2010). La cual debe venir de la mano de cambios, de nuevas metodologías, de un cambio en el rol del alumnado, pero también de un cambio en el rol docente (Cargua et al., 2019; Lamas & Lalueza, 2016). Para atender a las necesidades de sus alumnos, sin dejar de la lado a las necesidades sociales (Deppeler y Aikens, 2020).

5. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación ha sido indagar sobre la evidencia empírica publicada en distintos estudios nacionales desde 2017 hasta 2022 que tengan relación con el uso problemático de internet. Este objetivo se ha cumplido. Así como con aquellas experiencias de innovación educativa. Este objetivo también se ha cumplido.

Las prácticas educativas innovadoras deben aparecer unidas a la sensibilización, la concienciación, la relativización, la organización, la implicación y la interiorización para a partir de las mismas y de la propia innovación poder ofrecer una educación de calidad para todos.

Las cuales estén caracterizadas por la democracia, y la participación plena de toda la comunidad educativa (directivos, profesores, parado-centes, etc.), alumnado y familias. De esa manera se podrán generar

acciones de transformación que permitan cambios en un verdadero sentido y beneficio colectivo.

Por ello, queremos aportar desde estas líneas por la importancia y la necesidad de la innovación educativa como un factor protector del uso problemático de internet. Por lo que consideramos esencial apostar por experiencias de innovación educativa que apuesten por el tratamiento y concienciación sobre estos temas.

En cuanto a las limitaciones de nuestro trabajo encontramos que la búsqueda se ha realizado tomando en consideración solamente aquellas investigaciones realizadas en el contexto educativo español, por lo que futuras líneas de investigación tendrán por objetivo llevar a cabo este análisis desde un plano europeo, o incluso, internacional.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión queremos hacer especial alusión a la consideración de estos temas como más que necesarios en la formación inicial de los futuros docentes. Por tanto, queremos aprovechar estas líneas para apostar por la creación de materias, asignaturas, programas o temarios específicos en cuanto a la misma, pues supone un hecho real y social al que los futuros docentes deben responder, y sin embargo, su formación para / con estos temas es prácticamente nula.

Desde este trabajo queremos señalar la importancia de que propia innovación educativa venga acompañada de la motivación docente, del el deseo de cambio, de transformación y de mejora de la práctica educativa, para de esta manera convertirse en un factor protector del uso problemático de internet.

7. REFERENCIAS

, E.B. y Davey, L. (2014). Adolescents' compulsive internet use and depression: A longitudinal study. *Open Journal of Depression*, 3(1), 13-17. <https://doi.org/10.4236/ojd.2014.31005>

Altopiedi, M. & Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), 47-70.

- Anderson, K.J. (2011). Internet use among college students: An exploratory study. *J Am Coll Health*, 50(1), 21-26.
- Arrivillaga, C., Peña, L. R. & Pacheco, N. E. (2021). Perfil emocional de adolescentes en riesgo de un uso problemático de internet. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 8(1), 47-53.
- Berman, H. (2018). An overview of adolescent mental health. En M. Moreno, & A. Radovic (Eds.), *Technology and adolescent mental health* (pp. 3–20). Cham: Springer.
- Blanco, R. & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. UNESCO.
- Bleakley, A., Ellithorpe, M. & Romer, D. (2016). The role of parents in problematic internet use among US adolescents. *Media and Communication*, 4(3), 24. doi: 10.17645/mac.v4i3.523
- Calvo, F., Carbonell, X., Oberst, U. & Fuster, H. (2018). May the passion be with you: The addictive potential of collectible card games, miniatures, and dice of the Star Wars universe. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 727–736. doi: 10.1556/2006.7.2018.73
- Caplan, S.E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Comput Human Behav*, 18(5), 553-75.
- Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N. & Rodríguez, (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 16(54), 140- 152. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/713>
- Choi, M., Park, S. & Cha, S. (2017). Relationships of mental health and internet use in Korean adolescents. *Archives of Psychiatric Nursing*, 31(6), 566-571. doi: 10.1016/j.apnu.2017.07.007
- Constenla Núñez, J., Vera Sagredo, A. & Jara-Coatt, P. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. La mirada de los estudiantes. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-15.
- Cooper, H. (2009). *Research synthesis and meta-analysis: a step-by-step. Approach*. Sage.
- Cooper, H. & Hedges, L. V. (1994). *The handbook of research syn-thesis*. Russell Sage
- Davis, R.A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Comput Human Behav*, 17(2), 187-95.

- De-Sola Gutiérrez, J., Rodríguez de Fonseca, F. & Rubio, G. (2016). Cell- phone addiction: A review. *Frontiers in psychiatry*, 7, 175. doi: 10.3389/fpsy.2016.00175
- Deppeler, J. & Aikens, K. (2020). (2017). Responsible innovation in school design – a systematic review. *Journal of Responsible Innovation*, 7(3), 573-597. <https://doi.org/10.1080/23299460.2020.1809782>
- Fernandes, B., Maia, B. R. & Pontes, H. M. (2019). Internet addiction or problematic internet use? Which term should be used? *Psicologia USP*, 30,1–8. doi: 10.1590/0103-6564E190020
- Fu, X., Liu, J., Liu, R. D., Ding, Y., Wang, J., Zhen, R. & Jin, F. (2020). Parental monitoring and adolescent problematic mobile phone use: The mediating role of escape motivation and the moderating role of shyness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1487. doi:10.3390/ijerph17051487
- Gámez-Guadix, M., Orue, I. & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 446-452.
- Greenfield, D.N. (1999). Psychological characteristics of compulsive Internet use: A preliminary analysis. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*, 2(5), 403-12.
- Hahn, E., Reuter, M., Spinath, F. M. & Montag, C. (2017). Internet addiction and its facets: The role of genetics and the relation to self-directedness. *Addictive Behaviors*, 65, 137-146. doi: 10.1016/j.addbeh.2016.10.018
- Hansen, S. (2002). Excessive Internet usage or ‘Internet Addiction’? The implications of diagnostic categories for student users. *J Comput Assist Learn*, 18(2), 235-36.
- Kardefelt-Winther, D. (2014). A conceptual and methodological critique of internet addiction research: Towards a model of compensatory internet use. *Computers in Human Behavior*, 31(1), 351–354. doi: 10.1016/j.chb.2013.10.059
- Lamas, M. & Lalueza, J. L. (2016). Innovar en el aula. Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 243-258. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400013>
- LaRose, R., Lin, C.A. & Eastin, M.S. (2003). Unregulated Internet usage: Addiction, habit, or deficient self-regulation? *Media Psychol*, 5(3), 225-53.

- Li, W., Garland, E. L. & Howard, M. O. (2014). Family factors in Internet addiction among Chinese youth: A review of English-and Chinese language studies. *Computers in Human Behavior*, 31, 393-411. doi: 10.1016/j.chb.2013.11.004
- Manola, J., Reiban, R. & Letamendi, C. (2017). Innovación en la educación superior. *Revista Publicando*, 4(11), 719 -731. <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/623>
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 47, 13-31.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. doi:10.1177/1754073916639667
- Moral-Jiménez, M. & Fernández-Domínguez, S. (2019). Uso problemático de internet en adolescentes españoles y su relación con autoestima e impulsividad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 103-119. doi:10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5029
- Morales, P. (2010). Investigación e innovación educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47 – 73. <https://hdl.handle.net/11537/25201>
- Moreno, M. A., Jelenchick, L. A. & Christakis, D. A. (2013). Problematic internet use among older adolescents: A conceptual framework. *Computers in Human Behavior*, 29 (4), 1879–1887. doi:10.1016/j.chb.2013.01.053
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H. & Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents’ problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649-663. doi:10.1556/2006.8.2019.61
- Özparlak, A. & Karakaya, D. (2020). Internet Addiction in Adolescents: A Systematic Review of Nursing Studies. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 58(3), 47-55
- Rahmani S, Lavasani MG. The relationship between Internet dependency with sensation seeking and personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 272-77
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M. & Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461-472. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.012

- Roma, P., Ricci, F., Kotzalidis, G.D., Guidarelli, B., Pancheri, C., Mazza, C., Cinti, M.E., Burla, F. y Ferracuti, S. (2019). Psychopathology and personality in problematic internet users. *Rivista di Psichiatria*, 54(1), 24-30. <https://doi.org/10.1708/3104.30937>
- Rozgonjuk, D., Levine, J. C., Hall, B. J. & Elhai, J. D. (2018). The association between problematic smartphone use, depression and anxiety symptom severity, and objectively measured smartphone use over one week. *Computers in Human Behavior*, 87, 10-17. doi: 10.1016/j.chb.2018.05.019
- Shapira, N.A., Lessig, M.C., Goldsmith, T.D., Szabo, S.T., Lazoritz, M., Gold, M.S. & Stein, D.J. (2003). Problematic Internet use: proposed classification and diagnostic criteria. *Depress Anxiety*, 17(4), 207-16.
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive behaviors*, 39(1), 3-6. doi: 10.1016/j.addbeh.2013.09.007
- Statista (2020). *Worldwide digital population as of April 2020*. Revisado el 25 de Mayo de 2022.
- Subrahmanyam, K. & Smahel, D. (2010). *Digital youth: The role of media in development*. Springer Science y Business Media.
- Viejo, C. & Ortega-Ruiz, R. (2017). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 7(2), 109-118.
- Xiao, J., Li, D., Jia, J., Wang, Y., Sun, W. y Li, D. (2019). The role of stressful life events and the Big Five personality traits in adolescent trajectories of problematic Internet use. *Psychology of Addictive Behaviors*, 33(4), 360-370. <https://doi.org/10.1037/adb0000466>
- Young, KS. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychol Behav Soc Netw*;1(3), 237-44.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos*, 6, 113 – 136. <https://doi.org/10.18172/con.531>
- Zhitomirsky-Geffet, M. & Blau, M. (2016). Cross-generational analysis of predictive factors of addictive behavior in smartphone usage. *Computers in Human Behavior*, 64, 682-693. doi: 10.1016/j.chb.2016.07.061

ESCOLA INTERCULTURAL: UTOPIA OU REALIDADE?

ISABEL FERREIRA

Instituto Politécnico de Portalegre

LUÍSA CARVALHO

Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE

1. INTRODUÇÃO

A etnia cigana constitui a mais antiga minoria étnica da Europa. Os ciganos estão presentes em todo o mundo e estão organizados em subgrupos dentro do grupo mais alargado conforme a sua proveniência:

Ciganos é um exónimo para roma (singular: rom; em português, "homem") e designa um conjunto de populações nómadas que têm, em comum, a origem indiana e uma língua (o romani) originária do noroeste do subcontinente indiano. São também conhecidos, em português, pelos termos, gitanos, calons, e quicos (Azevedo, 2021, p. 5).

A história da etnia cigana diz-nos que os ciganos estão em Portugal há mais de cinco séculos. Contudo, o seu processo de aculturação não foi consequente com a sua presença ancestral. “Em muitas circunstâncias e/ou contextos, são mal vistos e alvo de discriminação, racismo e desigualdade social” (Mendes et ál., 2014, p. 12). Com os seus atributos diferenciadores, os membros da etnia cigana, em Portugal, autoexcluem-se e a própria sociedade urbana tende a não os envolver, isto é, nenhuma das partes manifesta qualquer iniciativa que vise a inclusão, sendo difícil a participação deste grupo étnico na grande maioria das situações (Azevedo, 2013). Destacam-se disparidades entre eles havendo diferentes matizes em termos de estilos de vida o que sugere a presença de perfis de indivíduos e famílias ciganas singulares e complexos integrando variadas dimensões (Magano, 2011). Todavia, persistem, em relação aos ciganos, sentimentos e práticas de racismo e discriminação que se traduzem em desigualdades sociais no acesso aos principais direitos de

cidadania (Council of Europe, 2012). Todo o indivíduo de cultura cigana é considerado como um sujeito pertencente a uma família. Para o cigano, a palavra “família” tem vários sentidos, como a grande “família cigana”, como a sua “linhagem”, ou seja, a família ampliada que compreende de quatro a cinco graus de parentesco, por parte de pai. O chefe ou cabeça de família é o cigano barão, é ele quem decide quando e com quem a mulher se casa, após o qual passa a depender totalmente do marido, a quem deve, a partir desse momento, toda a sua entrega e dedicação. O marido será informado do lugar que ocupará na família (Maia, 2006).

A vida dos ciganos centra-se à volta da comunidade onde o “nós” se sobrepõe ao “eu”, a “identidade pessoal” recebe-se do grupo e é coletiva. Essa visão do mundo cigano choca drasticamente com o ideal que os não ciganos têm interiorizado sobre o seu mundo, que veem como “única verdade possível”, onde o futuro é algo que se constrói de forma individual, que depende do esforço pessoal e das próprias habilidades e que, para conseguir melhorá-lo, uma das condições é alcançar um nível alto de formação. A nossa identidade “urbana europeia ocidental” não se submete à função que a família nos destina (Maia, 2006).

Entrevistas feitas a adultos ciganos (Cerreruela et ál., 2001) demonstram como é importante manter o grupo unido. A sobrevivência dos ciganos, fundamentada numa ordem que regula as relações entre gerações, aparece como fim justificativo último de qualquer conduta, onde toda a atividade parece estar absolutamente subordinada, tanto à organização sociopolítica interna dos ciganos, como à relação que estabelecem com o grupo dominante e suas instituições. Em todos os discursos existe uma referência, direta ou indireta, a uma sabedoria acumulada ao longo dos tempos, a conhecimentos profundamente dependentes da experiência, que só os anciãos podem facultar.

Em Portugal, a educação é reconhecida como um direito da pessoa, tendo adquirido o estatuto obrigatório por legislação e regulamentação específica (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Mas, se a frequência escolar se tornou uma realidade, no início do século XX, para todas as crianças portuguesas, a escolarização de alguns grupos ainda não é completamente efetiva. Nas palavras de Mendes et ál.,

Embora nos últimos anos se verifique um maior cumprimento do ensino fundamental por parte de crianças e jovens ciganos/as e também um aumento da frequência em creches, jardins de infância e centros de apoio ao estudo o número de estudantes ciganos tende a diminuir à medida que se progride em termos de nível de ensino, sobretudo na passagem do 1.º para o 2.º ciclo, e do 3.º ciclo (2022, p. 405).

A escolarização da maior parte dos ciganos continua a ser um processo difícil de concretizar. Não obstante a profusão de políticas sociais e educativas implementadas desde 1974, momento em que foi implantada a democracia em Portugal, a maioria desta população continua a apresentar baixos níveis de escolaridade, altas taxas de insucesso e de abandono escolar, bem como poucos diplomados com o ensino superior (Magano et ál, 2020).

A Estratégia Nacional de Educação para Cidadania (Direção Geral de Educação, 2016) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) são alguns documentos estruturantes, criados por despacho, para dar resposta a um conjunto de direitos e deveres que devem fazer parte da formação das crianças para que se tornem adultos com conduta cívica que privilegia a igualdade nas relações interpessoais e a integração das diferentes etnias. Contudo, pese embora as boas intenções, a sua aplicação prática não tem sido efetiva, e só o será quando se conseguir que a escola se transforme numa cultura inclusiva, de todos e para todos.

Martins (2017) concorda com esta visão, ao referir que o aluno deve ser, à saída da escolaridade obrigatória, um cidadão que rejeita qualquer tipo de discriminação e de exclusão social, que demonstra respeito pela diversidade humana. Os alunos devem também adquirir competências que irão servir de ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade. A educação formal ao respeitar os direitos sociais e culturais dos indivíduos será a chave que permitirá, futuramente, a entrada no mercado formal no mercado de trabalho, garantindo as condições básicas de sobrevivência (Magano et ál, 2016).

Em termos de escolaridade, subsistem diferenças claras e significativas entre os ciganos portugueses e a população em geral. Estas diferenças são, antes de mais, reflexo de velhas e conhecidas formas de

desigualdade estrutural e expressas em níveis de desfavorecimento assinaláveis face aos demais cidadãos, sobretudo no acesso e permanência na escola. “As diferenças centram-se na idiosincrasia da cultura cigana e da socialização familiar e intragrupal enquanto obstáculo ao sucesso escolar” (Magano et ál., 2020, p.111).

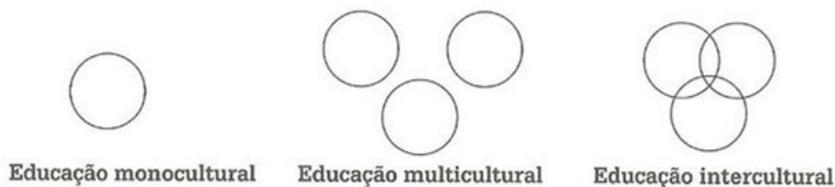
De acordo com Casa-Nova, o afastamento da escola destas comunidades, passa pelo conhecimento da etnicidade cigana,

Passa também pelo conhecimento e compreensão das formas e processos de a escola, enquanto instituição e enquanto organização, trabalhar com a diferença cultural, seja esta de origem endógena (portugueses de cultura portuguesa, portugueses de cultura cigana), seja de origem exógena (imigrantes e portugueses de cultura cabo-verdiana, angolana, indiana...) (2006, p. 161).

A cultura escolar será, assim, o conjunto de conhecimentos, ações e nível de desenvolvimento alcançado por uma comunidade educativa.

Com a implementação da democracia e com a escola de massas, o reconhecimento da existência da multiculturalidade tornou-se algo inevitável cujo a existência é impossível negar nas nossas escolas e salas de aula. No entanto, não basta reconhecer a existência de várias culturas (multiculturalismo) para que elas sejam respeitadas, pois é necessário, antes de mais, alterar as práticas de conduta, fomentar o confronto de culturas com base numa atitude crítica em relação à sua própria cultura e à dos outros, de forma a haver progresso e desenvolvimento social e cultural (interculturalismo). A Figura 1 evidencia as diferenças entre uma educação monocultural, multicultural e intercultural.

FIGURA 1. Da educação monocultural à intercultural



Fuente: Leite, 2003, p. 28

Conforme afirma Leite,

Se olharmos para a nossa História, damos conta que Portugal convive, desde há séculos, com a multiculturalidade. No entanto, só os ideais da democracia levaram a repensar a educação de modo a responder à diversidade cultural e a romper com práticas assimilacionistas. Uma educação que se deseje intercultural tem de rejeitar a ideia da cultura única (...), para se orientar por princípios de igualdade e de aceitação activa da diferença, encarando a diversidade cultural não como um problema, mas sim como um factor de enriquecimento (2003, p. 31).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º46/86, de 14 de outubro), ao considerar que a educação deve promover “(...) o direito à diferença [valorizando os] diferentes saberes e culturas” (alínea d, artigo n.º 3), obriga a considerar o conceito de inclusão, defendendo a interculturalidade e o direito de todos os alunos fortalecerem e concretizarem as suas competências, bem como as capacidades que lhes possibilitem exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi pensada para responder às suas necessidades, interesses e particularidades.

De acordo com Ainscow e Ferreira,

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso académico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados (2003, p. 113).

Não é possível que a escola, enquanto instituição, reproduza as desigualdades sociais, funcione através de ofertas pedagógicas concebidas e desenvolvidas especialmente para uma população de crianças brancas de classe média, do meio urbano e de confissão católica.

Perante a realidade social e culturalmente heterogénea existente nas escolas atuais, a pretendida uniformidade das aulas planificadas por idades e dirigidas a um aluno-tipo é prejudicial (ou, pelo menos, pouco eficaz), pois a oferta de propostas fixas e generalizáveis de atividades de ensino aprendizagem pode potenciar a falta de sensibilidade para com a diversidade (Lopes y Santos, 2018, p. 157).

A cultura da escola não deverá substituir a memória cultural adquirida em primeiro lugar, no meio do grupo familiar, parental e de proximidade. Deverá, sim, converter-se num espaço de encontro, onde se

revelam os elementos da cultura e onde se conheça a cultura experimental dos alunos, oriunda dos cenários sociais nos quais esteve até ao momento do ingresso na escola, e que constituem os principais espaços de aprendizagem. A situação das crianças ciganas, na escola, é a mesma que a das suas famílias na sociedade. Muitas vezes concentram-se em escolas que funcionam como autênticos guetos onde não têm a constitucional “igualdade de oportunidades” (Maia, 2006).

Por outro lado, de acordo com Mischi,

Durante o crescimento das crianças é privilegiada a aprendizagem de certos valores, como o respeito dos mais velhos, a autonomização, a solidariedade dentro do grupo. O autor refere que está de qualquer maneira sempre presente um forte sentido de pertença ao grupo e que nas comunidades ciganas a criança cresce em plena liberdade, com regras diferentes dos não ciganos e a decisão de ir ou não ir à escola é muitas vezes deixada ao seu critério (2011, p.22).

Não se deve esquecer a dificuldade que, por vezes, ocorre na aprendizagem das crianças ciganas motivada pela discordância que existe entre as suas respostas imediatas e habituais e as que são exigidas à escola. As aprendizagens familiares ciganas tendem a ser mais práticas, baseadas na imitação dos mais velhos, e efetuam-se em situação real e concreta, pelo que as famílias ciganas se encontram frequentemente perdidas face às aprendizagens escolares, para elas mais descontextualizadas e mais teóricas (Alvarrão, 2011).

A construção de aprendizagens, a partir das vivências e o modo de vida itinerante, permite às crianças desenvolverem certas faculdades de memorização, sobre a determinação global de palavras, como marcas e tipos de veículos ou nomes das principais cidades de Portugal que podem ser consignados num caderno de leitura personalizado. Estas competências podem, facilmente, ser transferidas para as aprendizagens escolares: discriminação visual, constituição de um corpo de palavras-chave, geografia e noções de espaço. Tais aprendizagens revelam-se importantes uma vez que, em casa, a criança aprende um código restrito, que não corresponde ao código elaborado empregue na sala de aula, o que faz com que a comunicação seja difícil e a sua atitude possa ser interpretada como falta de aplicação e de interesse (Alvarrão, 2011; Maia, 2006).

Segundo Aires e Costa (2004, p. 38), a comunidade cigana quando concorda em “(...) integrar um processo educativo fá-lo numa perspetiva minimalista”, sendo apenas de seu interesse preparar as crianças com saberes práticos – aprender a ler, contar e escrever, pelo que será de enorme importância que o currículo escolar não permaneça indiferente ao desigual capital cultural de origem familiar e social que os alunos carregam no seu dia-a-dia para a escola. O currículo não pode alhear-se das diversas identidades socioculturais que contracenam, por vezes, de forma conflituosa no cenário escolar. Efetivamente, a existência de um currículo fechado e único, concebido para o aluno mediano, tende para a assimilação da cultura dominante e aumenta a desadaptação e o absentismo escolar. Neste sentido, e de acordo com Abrantes,

Apesar da redução célere do insucesso e do abandono escolares, há evidências de que estes fenómenos têm ainda grande expressão em grupos de alta vulnerabilidade socioeconómica, frequentemente, associados também a perfis culturais diferenciados, como é o caso das comunidades ciganas (2022, p. 450).

Em relação à etnia cigana, Sousa (2015) refere dificuldades em lidar com estes alunos, desde logo pelo facto de o modo de vida, em comunidade, diferir das regras da escola pública, originando frequentemente conflitos, tanto dentro, como fora da sala.

Estes apresentam ainda algumas dificuldades de inclusão escolar e complexos inferiorizados em relação aos restantes colegas, notando-se com mais ênfase no ensino pré-escolar. Por exemplo, as crianças de etnia cigana acabam por não ter acesso a roupas, brinquedos, materiais escolares, condições de vida dignas de qualquer criança da sua idade (Sousa, 2015, p. 63).

É cada vez maior a presença de ciganos no sistema educativo, o que exige uma mudança de atitude da sociedade maioritária face à cultura cigana. Mudar os estereótipos para uma atitude de conhecimento e respeito da verdadeira cultura cigana é um passo absolutamente necessário e urgente para que a escola, mandatária da sociedade, integre a cultura cigana na cultura escolar, pois sem esta atitude não se facilitará a necessária convivência e intercâmbio, dentro de um ambiente intercultural.

Sendo a escola formada por uma população com diversos grupos étnicos, com suas crenças e seus costumes, Perrenoud (2000) propõe um

ensino que respeite a realidade social e cultural da comunidade cuja preocupação seja o de elaborar um projeto pedagógico cujo currículo reconheça e privilegie as diferenças dos alunos de forma evidente, para atender a todos sem exceção. A procura de alternativas para trabalhar e respeitar as diferenças poderá levar à transformação das desigualdades em aprendizagem e em sucessos escolares.

Nas palavras de Lobo-dos-Santos et ál. deve-se

na área da formação/capacitação dos professores e assistentes operacionais, investir mais e melhor nas seguintes áreas: na diferenciação pedagógica, aprendizagem/ensino intercultural, história e cultura ciganas, mediação em contexto escolar; flexibilidade curricular; fatores de risco/proteção para comportamentos antissociais e delinquentes (criminologia desenvolvimental) e fatores para o absentismo escolar (2021, p. 96).

Para colmatar estas dificuldades foi criado, em Portugal, o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, uma iniciativa governamental, regulamentada pelo Despacho Normativo n.º 20/2012, que tem como objetivos incentivar e apoiar

as escolas de contextos mais vulneráveis, na implementação de projetos com evidência científica de melhoria de resultados e de promoção da equidade social, que envolvem a capacitação dos recursos humanos de acordo com as necessidades identificadas, o envolvimento dos parceiros e famílias e a promoção de comunidades de práticas inovadoras, sustentadas, designadamente em programas de mentoria entre escolas e na formação de redes de comunidades de aprendizagem (Direção Geral de Educação, 2021, p. 15).

2. OBJETIVOS

Considerando o exposto, e de modo a efetuar um diagnóstico acerca do posicionamento dos alunos face à relação com a escola, à caracterização das aprendizagens, à relação com os colegas, à relação dos pais com a escola, levou-se a cabo um estudo duas escolas do Alentejo, região do interior de Portugal, situada num território de baixa densidade populacional e geograficamente situada numa região transfronteiriça.

Definiu-se, como objetivo geral, conhecer as representações sociais dos alunos de etnia cigana face à escola e, como objetivos específicos:

averiguar se a escola assume um papel importante na vida destes alunos e inferir da inclusão destes alunos na escola.

3. METODOLOGIA

Como configuração metodológica que melhor se integra com os objetivos principais da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso para a realização da investigação. Este desenho investigativo revela-se particularmente apropriado quando se pretende compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão conjuntamente envolvidos diferentes fatores.

Para Sarmiento

Ainda que na escolha de investigações do tipo “estudo de caso” participem diferentes abordagens e correntes teóricas e que, as demais, as diferentes práticas investigativas concretas envolvam paradigmas epistemológicos e perspectivas metodológicas bem distintas, a verdade é que tal formato apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns dos mais importantes contributos para o estudo das escolas e demais organizações sociais (2011, p. 1).

Para atingir os objetivos antes enunciados, recorreu-se à aplicação de um inquérito por questionário, junto de um conjunto de alunos de etnia cigana. O instrumento dirigido aos alunos é composto por cinco grandes temas orientadores: I) caracterização da amostra (sexo, idade e ano de escolaridade); II) relação com a escola (Gostas de andar na escola? O que gostas mais e o que menos gostas de fazer na escola? Na sala de aula falas sobre a tua família? Que gostas mais? Costumas faltar à escola?); III) caracterização da aprendizagem (Gostas das atividades que fazes na escola? Achas importante para o teu futuro o que a escola te ensina? Queres continuar os estudos? Porque não queres continuar a estudar? Porque queres continuar a estudar? Gostavas que a escola te ensinasse outras coisas? Que outras coisas gostavas de aprender na escola?); IV) relação com os colegas (Nos intervalos gostas de brincar com os teus colegas? Há outros meninos ciganos na tua escola? Com que meninos preferes brincar? Quando tens dificuldades os teus colegas ajudam-te nas tarefas? Com quem te sentes melhor na escola?); V) relação dos pais

com a escola (Os teus pais vêm à escola falar com o teu professor? Os teus pais conversam contigo sobre o que aconteceu na escola? A tua família pensa que a escola é importante para o teu futuro?).

A amostra foi extraída de duas escolas públicas do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico da região Alentejo, que designamos de escolas A e B. A amostra dos alunos da Escola A é constituída por onze alunos de etnia cigana, que frequentam o 6.º ano de escolaridade. Dos 11 alunos, quatro (36,4%) são do sexo masculino e sete (63,6%) do sexo feminino. Entre os alunos da amostra, seis (54,5%) têm entre 13 e 14 anos, e cinco (45,5%) mais de 14 anos. A amostra dos alunos da Escola de B é constituída por nove alunos de etnia cigana, três (33,3%) frequentam o 5.º ano de escolaridade e seis (66,7%) o 6.º ano de escolaridade. Dos alunos do 5.º ano, dois são do sexo masculino e um do sexo feminino; dos que frequentam o 6.º ano, três são do sexo feminino e três do sexo masculino. Do total dos alunos, três (33,3%) têm entre 10 e 12 anos, cinco (55,6%) entre 13 e 14 anos e um (11,1%) mais de 14 anos. Os nove alunos de etnia cigana encontravam-se distribuídos por diferentes turmas e a maioria em cada turma não são ciganos.

4. RESULTADOS

Para obter informação em relação às questões orientadoras e aos objetivos do estudo acima enunciados que, de algum modo, dessem resposta aos posicionamentos teóricos (revisão da literatura), procedeu-se à análise dos dados, considerando cada uma das questões, dos temas orientadores (relação com a escola, caracterização das aprendizagens, relação com os colegas e relação dos pais com a escola).

No que respeita à relação com a escola, as respostas dos alunos da escola A mostram que estes reconhecem a importância da escola e todos gostam de a frequentar. Em B, apenas dois (22,2%) alunos não gostam de andar na escola, todos os outros referem gostar.

Alguns alunos elegem a brincadeira como atividade favorita na escola. Em A, dois (18,2%) alunos referem que o que mais gostam de fazer na escola é estudar, três (27,3%) afirmam que gostam mais de conviver e cinco (45,4%) indicam ser outras as atividades que mais gostam de fazer

na escola. Em B, seis (66,7%) alunos gostam de conviver, três (33,3%) referem gostar de brincar, estudar e conviver.

Por sua vez, ao analisar as respostas à questão “o que menos gostas de fazer na escola”, em A, cinco (45,4%) dos alunos responde ler, seguido da resposta estudar (3-27,3%); há dois alunos (18,2%) que mencionam não gostar de trabalhar em grupo e apenas um (9,1%) escolhe a opção conviver com os outros. Em B, cinco (55,6%) referem que não gostam de estudar, um (11,1%) menciona que não gosta de trabalhar em grupo, um (11,1%) não responde e dois (22,2%) indicam a opção outros.

De uma maneira geral, os resultados parecem apontar para o pouco interesse relativamente à aprendizagem quando esta requer mais esforço, como o estudar e o trabalhar em grupo. O desagrado por trabalhar em grupo pode também sugerir algumas dificuldades no que toca à relação com os outros e à sua efetiva inclusão no grupo-turma.

No que diz respeito ao facto de falarem sobre a família na sala de aula, em A, apenas um (9,1%) aluno refere não o fazer, o que demonstra sentirem-se à vontade para falar da sua vida quotidiana e familiar na sala de aula. Por outro lado, em B, apenas dois (22,2%) alunos falam das suas famílias.

A escola e os professores têm a responsabilidade de desenvolver uma ligação entre os alunos que lhes possibilite entender e conhecer as suas opções culturais, pelo que é fundamental que as escolas e os currículos não desconsiderem os saberes e vivências culturais das crianças de etnia cigana e que os professores desenvolvam práticas pedagógicas enriquecedoras para todos os alunos do ponto de vista pessoal e social (Alvarão, 2011)

Quando confrontados com a questão se gostam mais de ficar em casa ou ir à escola, apenas um aluno da escola A menciona preferir ficar em casa (9,1%); a maioria gosta de ir à escola (90,9%). Em B, seis (66,7%) preferem ir à escola e três (33,3%) ficar em casa. Todas as crianças admitem que, às vezes, faltam à escola. Por vezes, as crianças ficam em casa porque têm que assumir algumas responsabilidades. É característica deste povo as raparigas ajudarem as mães nas tarefas domésticas e na guarda

dos irmãos mais novos. Frequentemente, algumas crianças também acompanham os pais nas deslocações às feiras.

No que respeita ao segundo tema orientador (caracterização das aprendizagens), para os alunos de etnia cigana, a escola parece ter um papel muito prático: pretendem aprender factos muito concretos que lhes sejam de grande utilidade na vida ativa, ou seja, a escola serve como instrumento para uma melhor integração social na sua cultura. Tanto os pais como as crianças de etnia cigana julgam que a escola lhes proporcionará os conhecimentos para o entendimento do meio que as rodeia (Alvarrão, 2011).

Ao encontro desta linha de pensamento, todos os alunos da amostra da escola A pensam ser importante, para o futuro, o que a escola lhes ensina e afirmam gostar das atividades que realizam no ambiente escolar. Em B, a maioria, sete (77,8%) responde no mesmo sentido.

Na escola A, dez (90,9%) alunos manifestam interesse/gosto em continuar a estudar e um (9,1%) refere o contrário. De entre os alunos que demonstram gosto por continuar os estudos, apresentam como razões para tal: a) a necessidade de tirar a carta e o gosto por aprender. O que assume que não quer continuar os estudos identifica, como razão, o facto de a família não querer que estude e o gosto por trabalhar, casar e constituir família. Em B, cinco (55,6%) alunos pretendem continuar os estudos, com o objetivo de tirar a carta e referem igualmente o gosto em aprender. No entanto, quatro (44,4%) não demonstram interesse por prosseguir estudos, preferindo casar, constituir família e trabalhar. O facto de a família não pretender que estudem também se apresenta como um motivo para as suas respostas.

Segundo Mendes (2005), em relação à questão da escolarização da minoria cigana, a presença de raparigas na escola é vista como útil para que estas aprendam a ler e a escrever. Mas, ao mesmo tempo, qualquer projeto de escolaridade que estas ambicionem pode ser ameaçado pelo receio que a sua família tem do seu contacto com não ciganos. O abandono prematuro da escolaridade é tido como normal e a aprendizagem de mais competências, para além das básicas, é vista como um entrave à aprendizagem do seu papel futuro na sociedade cigana (mãe e esposa).

O grupo cigano, na sua maioria, não reconhece nem valoriza as competências escolares como forma de promoção e de mobilidade, querendo começar a exercer a sua profissão no mais curto espaço de tempo, pelo que necessitam de ir à escola para poderem tirar a carta de condução.

Na escola A, todos referem que gostariam que a escola lhes ensinasse outras coisas nomeadamente, karaté, dança, cozinha e ténis. Possivelmente estas atividades extracurriculares quando devidamente enquadradas no processo de ensino/aprendizagem, podem constituir um importante veículo de integração e ponte para a abordagem de novos saberes. Em B, a maioria (77,7%) pensa ser importante aprender outras coisas diferentes na escola, mas não explicita o quê.

Quanto à relação com os colegas (terceiro tema orientador), os alunos das duas escolas referem que preferem brincar com os alunos pertencentes à sua etnia. Três (27,3%) alunos da escola A admitem que, para além dos meninos de etnia cigana, também gostam de brincar com os meninos não ciganos e, na escola B, um aluno (11,1%) prefere brincar com meninos não ciganos.

A brincadeira é uma forma privilegiada de aprendizagem e constitui uma estratégia para reforçar a integração social. No contexto educativo, é importante a possibilidade da relação entre pares de forma a desenvolverem amizades com os colegas de diferentes etnias, uma vez que essa diferença alimenta e proporciona novas experiências que inevitavelmente enriquecerão ambos. Como nem sempre essas quebras das “barreiras” étnicas são fáceis de acontecer, cabe aos professores e aos restantes membros do sistema educativo fomentar esse contacto (Alvarrão, 2011).

Outras das perguntas consistiu em saber se quando sentiam dificuldades, os colegas os ajudavam nas tarefas. Em A, as respostas são todas positivas; em B, as respostas são diversas, quatro (44,5%) respondem de forma positiva, dois (22,2%) referem que não e três (33,3%) mencionam às vezes.

Questionados sobre “com quem te sentes melhor na escola”, em A, oito (72,7%) respondem ser com meninos ciganos. É curioso verificar que os restantes três (27,3%) sentem-se melhor com meninos não ciganos. Em B, perante a mesma questão, seis (66,7%) respondem ser com meninos

ciganos, dois (22,2%) sentem-se melhor com alunos não ciganos e um (11,1%) tanto gosta de estar com meninos ciganos como com não ciganos. Estas respostas vêm ao encontro das já apresentadas quando confrontados com quem preferem brincar, evidenciando-se uma preferência por colegas da mesma etnia.

A identidade pessoal constrói-se numa cultura particular que representa o ambiente privilegiado para definir a especificidade de cada indivíduo. A identidade vem de um processo complexo, de uma história pessoal, construído no interior da trama de relações interpessoais e de interações múltiplas com o ambiente e a sociedade, partindo da elaboração dos modelos dos adultos que, em primeiro lugar, são os pais e professores, que surgem como agentes sociais das culturas familiar e escolar (Maia, 2006, p. 70).

No que respeita à relação dos pais com a escola (último tema orientador), todos os alunos das duas escolas referem que os pais lhes fazem perguntas sobre a escola e dizem que os pais vão à escola para falar com os professores. Contudo, pensam que a família não considera a escola importante para o seu futuro. Apesar de parecer que os pais dos alunos de etnia cigana começam a valorizar a situação escolar dos seus filhos, a comunicação/interação com a instituição escolar ainda se encontra longe de ser a desejável, tal facto decorre talvez da falta de conhecimentos sobre a importância da escola na escolarização dos seus filhos. Citando Laraia:

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Desta forma é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (2004, p. 101).

5. DISCUSSÃO

Ao tentar compreender as representações sociais dos alunos de etnia cigana face à escola constata-se que, apesar de muitos jovens ciganos de ambos os sexos, terem partilhado que sentiam uma desmotivação e desinteresse face à escola, continuavam a valorizar as relações de convivência que a escola possibilita, com outros ciganos, mas também com jovens que não eram ciganos.

No que toca às aprendizagens formais, apesar de se terem verificado exceções, constatámos que a maioria tinha percursos escolares marcados pelo insucesso escolar, várias retenções, avaliações negativas a quase todas as disciplinas, sendo este “insucesso” percebido de forma não totalmente negativa pelos alunos na medida em que apresentam níveis de escolaridade superiores à geração dos seus pais. Contudo, convém não esquecer a referência explícita, dos alunos, a atividades extracurriculares do seu agrado como sejam o karaté, a dança, a cozinha ou o ténis. Estas atividades, se mobilizadas de forma adequada para o processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir de forma efetiva para a inclusão dos alunos de etnia cigana, se e quando, a escola for capaz de oscultar os alunos e tentar responder aos seus interesses e necessidades específicas.

“A escolaridade e a assiduidade escolar obrigatórias não são tão efectivas para as crianças de etnia cigana e constituem, em Portugal e na Europa, por exemplo, um problema revelador das dificuldades em fazer aplicar os direitos das minorias” (Mischi, 2011, p. 27).

É essencial que a escola e os professores tenham consciência e pratiquem uma educação que aponte para a vida ativa, para os problemas do quotidiano de modo a dar resposta às necessidades e à educação para as crianças de etnia cigana.

Desta forma, é importante que a escola esteja atenta a esses constrangimentos para que possa atuar, valorizando a cultura cigana através da preparação de atividades associadas às suas tradições culturais, proporcionando momentos de partilha entre ciganos e não ciganos. A instituição escolar deve criar momentos de reflexão e incentivar os professores a novas práticas letivas que valorizem e deem oportunidade a estes jovens. O desenvolvimento da leitura e da escrita podem valorizar e focar os costumes e tradições desta minoria étnica. Os professores sendo mais conhecedores das características culturais deste povo lidam melhor com estes alunos e podem promover práticas de cooperação, dentro da sala de aula, para que haja uma maior motivação entre os intervenientes no processo educativo, utilizando estratégias que respeitem as características de cada um (Grave y Soares, 2002).

6. CONCLUSÕES

O estudo desenvolvido remete para o facto de as crianças de etnia cigana apesar de afirmarem que gostam da escola, o seu grau de absentismo é elevado, havendo alguns que a abandonam definitivamente. Todavía, não deixam de reconhecer a importância da escola, ainda que a brincadeira se assuma, na maioria dos casos, como atividade favorita.

As famílias, na maioria das vezes, não estimulam as aprendizagens escolares, demitindo-se da sua participação nas atividades que a escola propõe. O nível de absentismo e de abandono escolar por volta dos 14 anos é característica das raparigas, uma vez que têm responsabilidades familiares inerentes à sua cultura, não lhes sendo permitido continuar os estudos. Ao rapaz, por sua vez, é-lhe permitido continuar a estudar, com objetivo utilitário (ex.: tirar a carta de condução).

Exige-se, portanto, à escola que reflita sobre a escolarização do povo cigano e lhe possibilite as condições necessárias ao desenvolvimento das suas capacidades num ambiente propiciador de práticas pedagógicas inovadoras e no reconhecimento do esforço, valorização e aceitação da sua cultura plural, representada pelos alunos e respetivas famílias. Ao averiguar se a escola assume um papel importante nas suas vidas, verifica-se que alguns alunos revelam mesmo vontade de estudar, mas dão prioridade ao carácter prático das aprendizagens. Por isso, conhecer as características culturais dos grupos minoritários torna-se, na opinião de Cortesão et ál. (2005, p. 9), imprescindível para criar uma “relação propiciadora do mais fecundo desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem”. Torna-se também um imperativo no sentido de cumprir o estipulado na Lei de Bases do Sistema Educativo. Uma escola intercultural não deve ser apenas aquela que recebe crianças de vários países ou etnias, mas uma escola que saiba e que dê oportunidade aos alunos, os ajude, não só a saber um conjunto de conhecimentos importantes que os preparam para o futuro, mas também uma escola que valorize a cultura e desenvolva atividades que façam sentido, criando-lhes a possibilidade de participação ativa e gosto pela escola (Alvarrão, 2011), eventualmente por meio também da existência de percursos curriculares alternativos.

Em jeito de conclusão, o estudo revela que têm sido dados passos no sentido de construir uma escola mais inclusiva, com mudanças em vários níveis do sistema educativo, mas na qual o direito à educação aparece como um valor realmente fundamental. Ainda que o problema da exclusão educacional não esteja completamente superado, é cada vez mais encarado não como um problema dos alunos, mas sim da escola e da sociedade a que todos pertencemos.

Como refere Abrantes

A educação constitui um desígnio central da democracia. Os princípios da igualdade e da liberdade em que se fundam os regimes democráticos serão meramente formais, se o estado não conferir oportunidades a todos os indivíduos, independentemente das condições das famílias em que nasceram, para se desenvolverem como sujeitos, construírem livremente os seus percursos de vida e poderem alcançar as posições mais reconhecidas na sociedade. Por seu lado, a educação alarga a capacidade de interpretação do mundo e o envolvimento em práticas de cidadania sem as quais a democracia dificilmente se pode cumprir (2022, 448).

7. REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2022). Democratização e desigualdades educativas. En D. Fernandes (Dir), Estado da Educação 2021 (pp. 448-457). Conselho Nacional de Educação.
- Ainscow, M. y Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. En D. Rodrigues (Ed), Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade (pp. 103-116). Porto Editora.
- Aires, S. y Costa, R. (2004). A escola ainda é alheia e adversa à cultura cigana. A Página da Educação, (131). 38-39.
- Alvarrão, M. (2011). Um povo, uma etnia - um olhar diferente face à escola. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico].
- Azevedo, A. (2021). Etnias de Portugal: o caso dos ciganos. E- Revista De Estudos Interculturais, (1), 3-17. <https://doi.org/10.34630/erei.vi1.3864>
- Casa-Nova, M. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. Intercessões. (2), 155-182.
- Cerreruela, E., Crespo, I., Jiménez, R., Lalueza, J., Pall, C. y Santiago, R. (2001). Hechos Gitanos Conversaciones con três gitanos de Sant Roc. Publicacions UAB.

- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. y Trindade, R. (2005). Ponte para outras viagens – Escola e Comunidades Cigana: representações recíprocas. Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas.
- Council of Europe (2012). Human Rights of Roma and Travellers in Europe. Council of Europe Publications.
- Direção Geral de Educação (2016). A Estratégia Nacional de Educação para Cidadania. <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Direção Geral de Educação (2021). Relatório anual TEIP 2020-2021. <https://www.dge.mec.pt/avaliacao-1>
- Grave, R. y Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. Universidade Aberta.
- Laraia, R. (2004). Cultura: um conceito antropológico. Zahar Editor.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República. (Versão consolidada com as alterações e aditamentos introduzidos em 1997/2005/2009).
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto Edições.
- Lobo-dos-Santos, T., Fernandes, L. y Pereira, B. (2021). Um cerco educativo-alternativo (I-CEA), Projeto de Trabalho Educativo de Rua. Alto Comissariado para as Migrações.
- Lopes, A. y Santos, L. (2018). Conceções e práticas de educação intercultural em pré-escolar e 1.º Ceb. Revista da UIIPS. Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, 6(1), 154-166.
- Magano, O. (2014). Tracejar vidas «normais». Estudo qualitativo sobre a integração dos ciganos em Portugal. Editora Mundos Sociais.
- Magano, O. y Mendes, M. (2020) Investigação sobre pessoas ciganas em Portugal: Hiato entre conhecimento e desenho de políticas públicas. En O. Magano y M. Mendes (Eds), Ciganos em Portugal, Espanha e Brasil: analisando contextos, demandas e processos identitários (pp. 14-27). Cies-Iscte.
- Magano, O., Mendes, M. y Gomes, S. (2016). Ciganos e educação. Configurações, (18), 5-7. <https://doi.org/10.4000/configuracoes.3514>
- Maia, A. (2006). Integração escola e sucesso educativo na perspectiva de uma comunidade cigana: estudo de caso. [Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense].
- Martins, G. (2017) (Coord). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/DGE.
- Mendes, M. (2005). Nós, Os Ciganos e Os Outros. Livros Horizonte.

- Mendes, M., Magano, O. y Candeias, P. (2014). Estudo Nacional sobre as comunidades ciganas. Observatório das comunidades ciganas. Alto Comissariado para as Migrações,
- Mendes, M., Magano, O., Pinheiro, S. y Mourão, S. (2022). Jovens ciganos no ensino médio em Portugal. Fatores-chave para a continuidade e o sucesso escolar. *Tempo Social, Revista de Sociologia da U S P*, 34(3), 403-426.
- Mischi, G. (2011). A relação das famílias de etnia cigana com a escola pública: um estudo multicaso. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa].
- Perrenoud P. (2000). Pedagogia diferenciada: das intenções às acções. *Artemed*.
- Sarmiento, M. (2011). O estudo de caso etnográfico em Educação. En N. Zago, M. Carvalho y R. Vilela (Org), *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*.137-179. Lamparina.
- Sousa, A. (2015). A diversidade cultural e as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem: Como integrar a diversidade na educação de infancia. [Relatório de Estágio, Escola Superior de Educação de Santarém].

JUEGOS DE ROL Y REDES DE ACTORES EN POLÍTICAS PÚBLICAS

ANTONIA GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

CRISTINA MORENO
Universidad de Murcia

ADRIÁN MEGÍAS
Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se comparte la experiencia de la introducción de los juegos de rol para favorecer un mejor análisis de redes de las políticas públicas y la mejor resolución de los problemas públicos. Esta actividad se enmarca en el proyecto de innovación “Aplicación de actividades de gamificación para aprendizaje y conocimiento interactivo entre los estudiantes del Área en Ciencia Política”.

Dicho proyecto pretende incorporar nuevas estrategias docentes basadas en la gamificación en el marco de la docencia impartida por el Área de Ciencia Política de la Universidad de Murcia, a fin de incrementar la motivación e interés de los estudiantes, así como mejorar la adquisición de competencias que se consideran imprescindibles para el desarrollo profesional de los estudiantes, como el trabajo colaborativo en equipo, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas, la adaptación a diferentes ambientes o a múltiples contextos para la toma de decisiones.

La experiencia relatada se llevó a cabo en la asignatura Programas y Políticas Sectoriales dentro de los estudios de Grado en Ciencia Política, Gobierno y Administración Pública. Esta asignatura se cursa en el segundo cuatrimestre del curso de 3º, para incrementar y perfeccionar el conocimiento de los alumnos en las políticas públicas, analizando los

retos de políticas sectoriales relevantes. Entre las competencias transversales y de materia se encontraría “Movilizar y coordinar recursos, agentes y redes necesarios para la implantación y desarrollo de políticas públicas”, la cual se encuentra especialmente vinculada con la experiencia de innovación docente.

2. JUEGOS DE ROL EN EL APRENDIZAJE DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Los Juegos de Simulación se han definido como “aquellos juegos que reproducen de forma simplificada un sistema, modelo o proceso –real o realizable- en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantean” (Marrón: 1995, 83). Para esta autora hay una serie de rasgos que conforman un Juego de Simulación:

- La capacidad para crear situaciones de enseñanza-aprendizaje potenciadoras de la creatividad.
- Dinamismo.
- Multidisciplinariedad.
- Implicación activa del alumnado en la construcción de su propio saber, esenciales para alcanzar aprendizajes significativos.

Según José Ignacio de Frutos (2016), los Juegos de Simulación aplicados en el aula generan una serie de retos entre los alumnos: por un lado obligan a resolver problemas mediante la formulación de preguntas y la toma de decisiones, por otro lado, se plantean puntos de vista y soluciones distintas para los mismos problemas, y se trabajan aspectos relacionados con la empatía.

No cabe duda de la capacidad del juego para activar y generar emociones positivas en quienes lo practican, así como para incrementar la atención y la agilidad mental de cara al abordaje de retos, estrategias y en definitiva resolución de problemas. Su empleo en el ámbito de la enseñanza viene desarrollándose desde hace décadas, si bien ha sido gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y los esfuerzos

por la innovación docente, cuando se ha experimentado un importante auge, destacando un importante interés por parte de los docentes en los diferentes niveles de enseñanza (Domínguez, 2013).

Los ejercicios de simulación, como el juego de roles, "mejoran la experiencia educativa ya que promueven el pensamiento crítico y las habilidades analíticas, ofreciendo a los estudiantes un nivel más profundo en la dinámica de intercambio político, el fomento de las competencias de comunicación oral y escrita y el fomento de la confianza de los estudiantes", Krain & Lantis (2006;396), beneficios que avalan de manera clara la utilización de estrategias y didácticas de enseñanza-aprendizaje, en donde el estudiante adquiera un mayor protagonismo e interacción con sus conocimientos, habilidades y compañeros de clase.

La utilidad de los juegos de rol para generar un mejor aprendizaje está suficientemente demostrada, pero es una metodología muy poco aplicada y experimentada en el campo de las políticas públicas, por lo que esperamos que nuestra experiencia pueda ser útil en este campo en el que apenas hay estudios empíricos.

El uso de los juegos de rol se presenta como una estrategia ideal para que los estudiantes comprendan las relaciones de poder que se establecen en distintas instituciones, perfeccionen el conocimiento sobre las posiciones de los diferentes actores o entablen debates donde deban defender determinadas posiciones, no necesariamente coincidentes con sus propias posturas.

La aplicación de la dinámica de juegos de rol es especialmente interesante en el análisis de redes de políticas públicas en las que hay diferentes actores cada uno de ellos con diferentes definiciones del problema y propuestas de resolución, en muchos casos en un entorno muy conflictual, politizado y en el que es complicado generar consensos.

Esta realidad es evidente en el problema público sobre el que gira la dinámica de juego de rol que se presenta, que no es otro que la gestión de recursos hídricos en la Región de Murcia.

3. REDES DE ACTORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

La complejidad que adquiere la toma de decisión pública ha conducido a numerosos investigadores a encontrar en el concepto redes de políticas públicas (*policy networks*) muchas de las características subyacentes del proceso contemporáneo de la “hechura política”. La idea de la red sugiere la manera en la cual burócratas, políticos, expertos y representantes de grupos de interés situados en un laberinto de organizaciones públicas y privadas que gobiernan un sector de la política, tal como salud, industria, agricultura, etcétera, se conectan unos con otros. Los actores en la red discuten problemas públicos e idean generalmente los instrumentos para su solución. En un cierto plazo estas interacciones pueden crear lazos parcialmente institucionalizados. Las conexiones cercanas entre el aparato del Estado, las diversas organizaciones de la sociedad civil y el sector privado, borran los límites entre el Estado y la sociedad; es la red que funde a lo público y lo privado.

Las diversas escuelas que participan en el debate en torno a los “policy networks” están de acuerdo en un punto: las redes existen y operan como enlaces entre actores públicos y privados en un campo de la política.

Un punto de partida para revisar las controversias actuales es analizar el origen de las teorías más importantes sobre la temática: la escuela de las redes de política pública y la más reciente literatura de la gobernanza. El desarrollo del concepto de redes de políticas trata de dar cuenta de las diversas modalidades de intermediación de intereses entre actores públicos y privados en la elaboración y puesta en marcha de las políticas públicas, mientras que la escuela de la gobernanza centra el debate en las transformaciones de las funciones administrativas del Estado, presentándola como un nuevo modo de gestión de los asuntos públicos, opuesto al jerárquico y al de mercado.

Uno de los aportes más importantes desde la escuela de redes como modelo de intermediación de intereses fue el libro de Marsh y Rhodes (1992). Para estos autores, los modelos tradicionales de intermediación de intereses eran incapaces de dar cuenta de las diferentes formas de relaciones entre actores en los espacios de elaboración de políticas, debido a que el énfasis estaba centrado en el comportamiento político

producto de elecciones hechas para lograr, de la mejor manera posible, determinados fines en función del interés personal. Por el contrario, estos autores enfatizan que para entender la naturaleza de estas configuraciones en las futuras investigaciones se debería poner más atención en las instituciones, en la estructura y el papel del Estado en cada arena política.

Desde esta perspectiva se definió a las redes como “un grupo o complejo de organizaciones conectadas entre sí por dependencias de recursos, y distinguidas de otros. Las redes se podían diferenciar entre sí por una serie de rasgos relativos a las propiedades estructurales (número de miembros, estilo de interacción que dominan, y distribución de recursos) que variaban a lo largo de un continuo, desde comunidades políticas altamente integradas a redes de asunto. Las comunidades políticas son redes cerradas, con un limitado número de participantes estables, principalmente determinados organismos del gobierno central o partes dentro de esos organismos, grupo de interés, “expertos” del gobierno o de otras instituciones o universidades.

El acceso a la comunidad es altamente restringido, existiendo una exclusión consciente de otros grupos. Este tipo de red se encuentra dominada por un interés específico, especialmente de tipo económico y profesional. En una comunidad política, la interacción de alta calidad y frecuente entre sus participantes determina que sea fácil llegar a un consenso sobre qué reglas, procedimientos y normas prevalecen en la elaboración de políticas.

Por el contrario, las redes de asuntos o redes en torno a problemas carecen de contactos formalmente institucionalizados entre grupos y gobiernos. Son redes abiertas con un número amplio de participantes con contactos fluctuantes en cuanto a su intensidad y frecuencia, existiendo un consenso limitado en la naturaleza de los problemas y soluciones, así como poder desigual reflejado en la distribución y el acceso a los recursos. Las redes de asuntos se desarrollan generalmente en áreas nuevas donde ningún grupo tiene un dominio establecido o donde no existen instituciones establecidas que posibiliten la exclusión. El problema público de la gestión de recursos hídricos en Murcia nos muestra una clara

red en torno a un problema en el cual lograr un consenso que satisfaga a todas las partes parece casi una misión imposible.

El problema del agua en la Región de Murcia es una cuestión de gran importancia y preocupación para la población de esta comunidad autónoma y para el conjunto del país. La falta de recursos hídricos y la contaminación del agua son dos problemas fundamentales que afectan a esta región y que requieren medidas urgentes y eficaces para abordarlos.

En primer lugar, cabe destacar que la Región de Murcia es una de las zonas más secas de España, lo que dificulta la disponibilidad de agua para consumo humano y para la agricultura. Esta escasez de agua es un problema que se ha agravado en los últimos años debido al cambio climático y a la falta de una gestión adecuada de los recursos hídricos. La sequía y la dependencia de la región de Murcia del trasvase del Tajo-Segura para abastecerse de agua son dos factores que contribuyen a la falta de recursos hídricos en la región (Melgarejo y López, 2009).

Por otro lado, la contaminación del agua es otro problema grave que afecta a la Región de Murcia. La contaminación del agua puede tener diversas causas, como la agricultura intensiva, la industria, la urbanización y la falta de tratamiento adecuado de las aguas residuales. Esta contaminación del agua no solo es perjudicial para la salud humana, sino que también afecta a la fauna y la flora acuática y puede tener graves consecuencias para el medio ambiente y el ecosistema.

El trasvase Tajo-Segura es una infraestructura que transporta agua desde el río Tajo, en Castilla-La Mancha, hasta la Región de Murcia. Se construyó en los años 70 con el objetivo de abastecer a la región de Murcia, que es una de las zonas más secas de España, y mejorar la disponibilidad de agua para consumo humano y para la agricultura. Sin embargo, el trasvase Tajo-Segura ha sido objeto de controversia durante años y ha generado un intenso debate sobre si debería continuarse o eliminarse. Algunos argumentan que el trasvase es necesario para garantizar el abastecimiento de agua a la región de Murcia y para impulsar su economía, mientras que otros sostienen que el trasvase es perjudicial para el medio ambiente y para los ríos y acuíferos de la zona de donde se extrae el agua.

Se trata, por tanto, de un problemática en la que interactúan actores con intereses sectoriales muy diversos y de diferentes niveles gubernamentales, por lo que se consideró un caso idóneo para llevar a cabo la dinámica del juego de rol.

4. MECÁNICA DE LA SIMULACIÓN

I) Objetivo del Juego: Lograr una decisión lo más satisfactoria posible para el actor político, representado por cada uno de los grupos de estudiantes.

II) Reglas del juego:

a) Se propone un caso simulado de un problema público a resolver (gestión de recursos hídricos en Murcia) en la que se identifican diferentes actores interactuando en una “mesa de negociación” especialmente convocada a esos efectos.

Actores:

- Gobierno estatal (Ministerio Agricultura/ Dirección General del Agua): Representan la defensa del Plan hidrológico nacional que pretende básicamente: “La mejor satisfacción de las demandas de agua y equilibrar y armonizar el desarrollo regional y sectorial incrementando las disponibilidades del recurso, protegiendo su calidad, economizando su empleo y racionalizando sus usos”.
- Gobierno regional: Favorable a la postura de transferencia entre cuencas para solucionar el problema de la escasez de recursos hídricos, aplicándose la ley de Trasvase. Discurso político basado en el agravio comparativo y la falta de solidaridad entre Comunidades Autónomas.
- Partido en la oposición: Defiende otra gestión de agua basada en una mejor planificación, que actúe con contundencia ante los regadíos ilegales, que recupere los acuíferos, con más desaladoras y con un precio asequible gracias a la energía fotovoltaica.

- Gobierno de otras comunidades implicadas en el trasvase: Apuestan por el incremento del uso de plantas desaladoras haciendo innecesarios los trasvases a largo plazo.
- Scrats (Sindicato central de regantes): Defensa del mantenimiento del trasvase Acueducto Tajo-Segura como pilar básico de futuro para el mantenimiento de la producción agrícola (Huerta de Europa). Es el principal lobby del agua que se encuentra respaldado por gran parte de la industria hortofrutícola.
- Comunidad de usuarios: regantes favorables al uso de agua desalada, subterránea y regenerada.(Grupo de regantes tradicionales)
- Ecologistas en acción: Preocupados por el grave impacto ambiental a nivel de fauna y flora del exceso de demanda agrícola. Denunciantes habituales de casos de regadíos ilegales.

b) Se identifican cuatro ejes centrales sobre los que debe tomarse una decisión, al margen de otras propuestas novedosas, aunque no estén contempladas en el marco normativo imperante:

- Opción 0. No actuación: en este caso no se realizaría ninguna acción para resolver los problemas que se den en las distintas áreas de actuación, por lo que la manera de resolver los problemas de estos emplazamientos es mediante mecanismos que reasignen los recursos con acuerdos entre usuarios hasta encontrar un nuevo equilibrio de manera natural. Esta opción tendría como consecuencia una reducción de la demanda de recursos hídricos en las áreas deficitarias, lo que conllevaría a que se igualasen con los recursos disponibles por desalojo de las actividades que son menos productivas empleando mecanismos de mercado.
- Opción 1. Reducción programada de la demanda: emplear esta opción conlleva que se realice una actuación pública con el fin de reducir la demanda de una forma programada y suprimiendo superficies de regadío de las zonas deficitarias en las que se

use esta opción. Esta opción supone una modificación sin introducir nuevas aportaciones.

- Opción 2. Desalación a gran escala: llevar a cabo esta opción significa aumentar la disponibilidad de los recursos mediante el proceso de desalación de agua del Mar Mediterráneo, evitando así la transferencia entre cuencas. Esta opción supone una buena medida en lo que a ahorro y reutilización de agua se refiere.
- Opción 3. Transferencia entre cuencas: esta opción consiste en incrementar la disponibilidad de los recursos en aquellos emplazamientos que lo requieran mediante la transferencia de agua entre distintas cuencas, añadiendo la opción de la desalación de agua marina como vía accesoria y complementaria de esta opción cuando sea necesario. Los aspectos más relevantes a tratar en esta opción tienen que ver también con el ahorro, la reutilización y la desalación.

c) Los grupos de criterios considerados para comparar las distintas opciones y seleccionar así la más adecuada para cada uno de los escenarios involucrados son (Navarro, 2008):

- El ámbito territorial de la Planificación Hidrológica: en este apartado se evalúa la aplicación de una opción u otra centrándose en las cuencas hidrográficas como factor principal, y teniendo en cuenta siempre las variables ambientales, sociales y económicas para seleccionar aquella opción que resulte en su conjunto más beneficiosa y conlleve menos costes.
- Cautela y acción preventiva: este criterio trata de seleccionar aquella opción que resulte más acertada en el caso de que se produzcan situaciones y escenarios desfavorables.
- Calidad de los recursos ambientales básicos: aquí se estudia la repercusión que tendría el aplicar una opción u otra sobre la atmósfera, el agua y el suelo principalmente.

- Valores naturales, ecosistemas, hábitats y paisajes: en este apartado se consideran los efectos que pueden producir cada una de las opciones sobre el medio ambiente en la Red Natura 2000 según lo establecido en la Directiva Hábitats.
- Racionalidad económica: el tema principal sobre el que versa este apartado es la economía y los sectores productivos, por lo que se estudia la incidencia que tendría sobre estos la aplicación de las distintas opciones.
- Equilibrio social y territorial: en este apartado se estudia la incidencia que tendría el aplicar cada una de las opciones disponibles sobre el equilibrio y bienestar social, considerando con gran relevancia sus efectos sobre diversos temas, como por ejemplo en el caso del empleo o la identidad cultural del territorio.

d) Durante el juego de rol se intentará llegar a un acuerdo de medidas básicas a llevar a cabo (Pacto del agua), tras la votación de cada medida cada actor tendrá la posibilidad de vetar, públicamente, la resolución tomada, salvo que la misma haya sido adoptada por unanimidad, o haya recibido previamente el voto del mismo actor. Cada actor solo *podrá interponer un veto a lo largo de todo el juego*.

e) En la mesa de negociación se valorarán de manera preferente por parte de la profesora la capacidad de **argumentación** (defensa pública, en régimen de plenario, de la solución preferida por cada actor con argumentos valorativos y (de ser posible) datos empíricos, procurando ganar aliados y convencer al gobierno así como de **agregación de intereses** (negociación entre actores sobre las posteriores votaciones).

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Tras la realización de la dinámica, los estudiantes participantes realizaron un cuestionario para poder conocer sus efectos.

Los beneficios que aportó el juego de rol a los estudiantes fueron múltiples: fomento del trabajo en equipo, mayor reflexión sobre la materia

seleccionada, adquisición de herramientas para crear dinámicas positivas que ayudan a canalizar y resolver los conflictos de grupo, mejora de la capacidad individual de argumentación, mayor compromiso e interés respecto a la asignatura.

La información adquirida y la dinámica de la argumentación permiten una mayor comprensión de la complejidad del problema, y favorece a su vez tolerancia y empatía con otros actores, con los que a priori pudieran no sentirse en absoluto representados.

Es recomendable que los roles se adjudiquen de manera aleatoria, para poder mejorar la comprensión de otros puntos de vista y propuestas de solución respecto a una misma problemática.

La introducción de este tipo de metodologías en el aprendizaje de Ciencia Política, y en concreto, en la asignatura de Políticas Públicas, es muy recomendable, tanto para favorecer un mejor aprendizaje de los contenidos como para la adquisición de otras competencias básicas esenciales en su currículo formativo y en el ámbito profesional.

6. REFERENCIAS

- De Frutos de Blas, J. I. (2016). Juegos de simulación en el aula: una práctica educativa que fomenta el pensamiento histórico.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & education*, 63, 380-392.
- Gaite, M. J. M. (1995). Juegos y técnicas de simulación. In *Enseñar geografía: de la teoría a la practica* (pp. 79-106). Síntesis.
- Krain, M., & Lantis, J. S. (2006). Building knowledge? Evaluating the effectiveness of the global problems summit simulation. *International Studies Perspectives*, 7(4), 395-407.
- Melgarejo, J. y López, I. (2009). *El trasvase Tajo-Segura: repercusiones económicas, sociales y ambientales en la cuenca del Segura*. Alicante: Caja Mediterráneo.
- Navarro, T.M. (2008). Las transacciones de derechos al uso del agua y su transferencia a las cuencas receptoras del Tajo Segura. *Revista Aranzadi de Derecho Ambiental*, núm. 14. 36

Pérez, A. (2009). Los orígenes y puesta en marcha del Trasvase Tajo-Segura. Murcia: Fundación IEA.

Rhodes, R. A., & Marsh, D. (1992). New directions in the study of policy networks. *European journal of political research*, 21(1-2), 181-205.

NORMATIVA Y DOCUMENTOS OFICIALES

BOE (2001). Ley 10/2001, de 5 de julio, del Plan Hidrológico Nacional. BOE 161 (6 julio 2001): 24228-24250.

BOE (2005). Ley 11/2005, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley 10/2001 del Plan Hidrológico Nacional. BOE 149 (23 junio 2005): 22176-22177.

BOE (2014). Real Decreto 594/2014, de 11 de julio, por el que se aprueba el Plan Hidrológico de la Demarcación Hidrográfica del Segura.

BOE 169 (12 julio 2014): 54656-54786. España. Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (2001). Plan Hidrológico Nacional. España.

Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (2006). Evaluación Ambiental Estratégicas del Plan Hidrológico Nacional. España.

Ministerio de Agricultura y Pesca, Alimentación y Medio Ambiente (2014). Plan Hidrológico de la Demarcación Hidrográfica del Segura. Murcia: Confederación Hidrográfica del Segura.

METODOLOGÍAS APLICADAS Y NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE EN CIENCIA POLÍTICA

ADRIÁN MEGÍAS

Universidad de Murcia

CRISTINA MORENO

Universidad de Murcia

ANTONIA GONZÁLEZ

Universidad de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

Los avances y progresos en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) han llevado aparejados cambios también en el modo de concebir y entender la propia educación y colateralmente a una superación de los métodos didácticos clásicos. Entre estos nuevos modelos de aprendizaje en educación se encuentran el aprendizaje invertido y, de forma más reciente, la simulación.

Tradicionalmente aplicado en la enseñanza de las ciencias médicas, su aplicación al ámbito de las ciencias sociales y particularmente a la ciencia política constituyen una novedad.

La simulación consiste, de un modo sucinto, en situar al educando en un contexto que imite algún aspecto de la realidad. Ofrecer al alumnado la oportunidad de realizar una práctica análoga a la que afrontará en su interacción con la realidad en diferentes áreas o escenarios. Ello contribuiría a acelerar el proceso de aprendizaje y elevar su calidad (Salas y Ardanza, 1995). Sin embargo, dicha aplicación debe llevarse a cabo siguiendo una lógica dentro tanto de la asignatura de que se trate, como del plan de estudios en general.

Bien implantada, la simulación tendrá la capacidad de hacer sentir al estudiante la necesidad y utilidad de su uso de manera independiente

(Salas y Ardanza, 1995). De ahí que la mención que hacíamos a los avances y progresos de las TICs no sean baladíes. En el contexto actual, los nativos digitales constituyen una generación que ha crecido en un mundo donde la tecnología no solo ha estado presente, sino que es parte de sus vidas. Desde el uso del ordenador e internet en la generación de los millennial, hasta el uso de los dispositivos móviles, el 5G y las redes sociales en la generación Z para todos los aspectos de su día a día, ha influido también en su forma de aprender y procesar la información.

Éstas constituyen una generación con capacidad innata para adaptarse a las nuevas tecnologías e incorporar las herramientas digitales de forma cuasi inmediata a su trabajo diario, en consecuencia, presentan una forma de aprendizaje caracterizada por una interacción constante con la tecnología y una mayor capacidad de procesar grandes cantidades de información (Tapscott, 2009). Este punto es el que nos lleva y motiva a considerar algunas sugerencias relativas a la que puede constituir una de sus características más destacadas: la capacidad que los nativos digitales tienen para aprender de manera autónoma y buscar información por sí mismos (Oblinger y Oblinger, 2005). A ellas podrían sumarse otras como la multitarea, la interactividad y su creatividad. Los nativos digitales pueden realizar varias tareas al mismo tiempo gracias a su habilidad para cambiar rápidamente de una tarea a otra, aprenden mejor a través de la interacción y la participación activa en el proceso de aprendizaje, tienen una mayor capacidad para aprender de forma autónoma y buscar información por sí mismos, y son muy creativos en la forma en que utilizan la tecnología para resolver problemas y crear nuevas soluciones.

Estas características deben motivarnos a desarrollar metodologías de enseñanza que conecten con esa forma de aprender. Así, se han propuesto enfoques como el conectivismo (Siemens, 2005), orientados a la importancia de la conexión, colaboración y el acceso a la información y el conocimiento a través de la tecnología digital. Incluso otros que apuntan hacia un enfoque ecológico en el que la tecnología no es solo una herramienta de mejora de la enseñanza, sino que también influye en la propia forma en que los estudiantes procesan la información y aprenden (Zhao y Frank, 2003). Desde este enfoque, el uso de la tecnología puede mejorar la conexión y la colaboración entre los estudiantes y profesores,

creando comunidades de aprendizaje más interconectadas, proporcionar acceso a recursos y conocimientos que no están disponibles en el entorno de aprendizaje tradicional, lo que permite a los estudiantes explorar y aprender de manera autónoma, y permitir una mayor personalización del proceso de aprendizaje –ofreciendo una variedad de formatos de información y diversas herramientas para procesarla–.

En definitiva, dado que los nativos digitales tienen una forma de aprendizaje única que se adapta a las demandas de la era digital en la que vivimos, dado que son expertos en el uso de herramientas digitales y tienen una mayor capacidad para procesar y utilizar grandes cantidades de información, ello deberían aprovecharse, teniendo en cuenta dichas aptitudes de cara a ofrecer una formación académica acorde a estas capacidades y no forzar patrones metodológicos creados para contextos sociales y educativos hoy por hoy inexistentes.

En este artículo, se presentará, siguiendo un enfoque que emana de lo anterior, la experiencia simuladora desarrollada en el marco de la docencia en Técnicas de Investigación en Ciencia Política, así como el diseño y validación de un instrumento de medida para valorar su eficacia.

2. OBJETIVOS

Mejorar la calidad de la docencia ha sido nuestro objetivo principal en la implementación del modelo de aprendizaje basado en la simulación. Adoptando un método con anterioridad aplicado en otras ciencias, sobre todo las médicas, se ha buscado generar un marco de enseñanza-aprendizaje más cercano a unas nuevas generaciones de estudiantes cuyos marcos y medios comunicativos nada tienen que ver con las generaciones que les precedieron.

El contenido y objetivos de la asignatura Técnicas de Investigación en Ciencia Política, se basa en adquirir los conocimientos y las habilidades que ayuden a identificar las herramientas de investigación más adecuadas, en cada momento, para el desarrollo de la investigación. Con el fin de lograr dichos objetivos, la materia se estructura en dos bloques, siendo la metodología docente –hasta la fecha– la clase magistral. El primer bloque, se orienta hacia a las técnicas de investigación

cuantitativas, tratando las características básicas de la investigación con datos de encuesta, el análisis de contenido cuantitativo y el tratamiento de ficheros de datos asociados al análisis de la realidad sociopolítica. En este bloque también se aborda el análisis descriptivo y el contraste estadístico de hipótesis, empleando para ello las principales técnicas usadas en el análisis de la realidad social y política. El segundo bloque aborda las técnicas de investigación cualitativas.

Sin embargo, en la era de la inmediatez, constituye para los docentes una tarea ardua conseguir mantener y atraer, siquiera durante unos minutos de manera continuada, la atención del alumnado durante el transcurso de las clases. Una tarea aún más difícil en aquellas materias que resultan ajenas y abstractas a la experiencia de los estudiantes. Así, hemos buscado implementar en la asignatura de Técnicas de Investigación en Ciencia Política, un modelo de simulación que aproxima el aula a las condiciones reales en las que a futuro se desarrollará su experiencia y vida laboral.

Aparte del mencionado objetivo general, contamos con que la aplicación del método de simulación permita específicamente, reducir el estrés y la ansiedad que la entrega constante de prácticas de forma individual impone al alumno (OE1), mejorar la autoestima de los estudiantes, al ser capaces de dirigir y autogestionar el desarrollo de los trabajos (OE2), incrementar la confianza interpersonal y la solidaridad (OE3), y aumentar la motivación de los estudiantes (OE4).

3. METODOLOGÍA

La metodología de la simulación puede ser una herramienta valiosa y útil para el aprendizaje de una asignatura ardua como técnicas de investigación aplicadas a la ciencia política, ya que permite a los estudiantes poner en práctica habilidades y técnicas que se abordan en el aula de manera dinámica y realista. La simulación puede utilizarse como complemento al enfoque tradicional de enseñanza, proporcionando una experiencia práctica a los estudiantes y fomentando una comprensión más profunda y aplicada de los conceptos y técnicas de investigación aprendidas.

Junto con la simulación se ha puesto en marcha una encuesta tipo panel para evaluar la eficacia de la técnica metodológica de aprendizaje puesta en marcha, de forma combinada con la experimentación intersujetos. A este respecto, se formaron dos grupos –experimentación y control– a los que se aplicó tratamientos distintos. Al primero se aplicó la metodología docente basada en la simulación, mientras que, al segundo de los grupos, se les planteó una metodología clásica de aprendizaje mediante clase magistral y con prácticas monotemáticas sucesivas a entregar de forma individual o grupal, y correspondientes a cada uno de los epígrafes temáticos que componían la guía de la asignatura. Para comprobar la eficacia de la metodología de la simulación se aplicó un diseño *antes y después* comprobándose la variable dependiente en ambos grupos tanto antes como después de la aplicación de la simulación. La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario cuyo contenido es comentado al final de este apartado. El objetivo de este diseño no es otro que permitir posteriormente atribuir las diferencias observadas en los sujetos, entre la primera y la segunda medición, al efecto de la aplicación de la técnica de la docencia mediante simulación.

No obstante, dicha *medición previa* lleva aparejada un potencial *inconveniente* importante como es el de que los sujetos experimentales perciban la finalidad del estudio. Su conocimiento puede influir en su actuación posterior, no ajustándose a su comportamiento habitual (Cea D’Ancona, 1996). De ahí que en el diseño del cuestionario se haya tenido en cuenta la necesidad de enmascarar el objetivo del estudio, *evitando* el efecto no deseado que su conocimiento pudiera tener en la respuesta de los sujetos *e introduciendo preguntas variadas –relacionadas eso sí con la política–* que logren despistar al alumnado sobre la finalidad del *cuestionario*.

Veamos a continuación tanto la dinámica de la simulación, como el cuestionario objeto de este capítulo llevados a cabo en la asignatura de técnicas de investigación aplicadas a la Ciencia Política.

3.1. DINÁMICA DE SIMULACIÓN

Nuestra propuesta de simulación a los estudiantes consistió en la parte práctica de la asignatura en el diseño y ejecución de un proyecto de

investigación. Este proceso se concibió de manera integrada. En consecuencia, el alumnado ejecutó la parte del proyecto que implica a las técnicas de investigación, en sus diferentes fases. El objetivo y finalidad fundamental consiste en reproducir la dinámica de una investigación real en que están implicadas las técnicas de investigación en sus fases de proyecto, diseño, ejecución y análisis; de modo que los/las estudiantes lleven a cabo una primera aproximación a la práctica real en condiciones simuladas dentro del entorno del grado en Ciencias Políticas.

De forma secuencial el alumnado irá desarrollando cada una de las fases en las distintas sesiones prácticas de la asignatura, de acuerdo con la calendarización propuesta. Para introducir un elemento de aleatoriedad y aproximar la práctica en el aula a la realidad de la investigación social, la calendarización fue experimentando cambios. De este modo se fue modificando en función de la carga de trabajo y de las distintas vicisitudes que normalmente surgen en el desarrollo de la investigación en el entorno profesional y académico/investigador.

La dinámica simulada constó de los siguientes puntos:

- Los estudiantes se configuraron en distintos grupos que hacían las veces de equipos de investigación, asumiendo roles específicos, como el de investigador principal, los miembros del equipo de investigación, los equipos de trabajo de campo, o los analistas, entre otros.
- De este modo, cada grupo se constituye en un equipo de investigación de prestigio en su ámbito de actuación y conocimiento, desarrollando las distintas fases por las que transcurre una investigación en ciencia política.
- Un punto importante en esta fase es el hecho de que cada grupo asume una dinámica de autogestión como equipo investigador, dividiendo aquellas tareas que eran objeto de delegación –indicadas por los docentes–, debiendo elegir a un investigador principal o IP, que hacía las veces de portavoz, actuando como representante del grupo en las fases del proyecto que eran comunes al conjunto de los grupos.

- A pesar de la existencia de delegaciones en determinadas tareas, todas/os los integrantes deben implicarse, conocer y ejecutar las distintas tareas. El equipo docente evaluará al grupo, pero también las dinámicas intra e inter-grupos.
- La ejecución de las prácticas es, por tanto, individual en cada grupo (grupales), con la única excepción de la fase de diseño de investigación, que vendrá impuesta por el equipo docente para todos los grupos de prácticas. Esta fase consistirá en la obtención de datos mediante encuesta, siendo la población objeto de estudio el conjunto de los estudiantes del Grado en Ciencias Políticas, Gobierno y Administración Pública. Contarán, por tanto, con una población de estudio constituida por los cursos: 1º, 3º y 4º.
- El diseño muestral se propondrá por cada uno de los grupos a los docentes. Celebrándose una sesión específica en la que se pondrá en común el diseño escogido por los grupos. En esta sesión se elegirá y votará por parte de los grupos el diseño ideal.
- En lo que respecta al cuestionario, la dinámica será similar. Cada grupo propone un cuestionario tabulado con aquellas preguntas que, de acuerdo con su tema, objetivo e hipótesis de trabajo, deben formar parte del cuestionario. Posteriormente, en otra sesión conjunta se pondrán en común los cuestionarios y se generará uno final en el que estarán recogidas las distintas propuestas –incluidas las preguntas que constituyen las variables dependientes e independientes fundamentales e innegociables para cada equipo de investigación–. El objetivo es diseñar un cuestionario para una encuesta ómnibus –donde se recopilan datos sobre una amplia variedad de temas durante un mismo proyecto y distintos equipos de investigadores y/o empresas demoscópicas comparten el costo del proyecto de investigación, recibiendo la parte de información que se recopila para ellos–. En dicho cuestionario, el equipo docente también podrá incluir preguntas concretas, a fin de poner en práctica el

conjunto de técnicas de análisis de datos que componen el plan docente de la asignatura.

- En estas fases comunes se delega en determinados integrantes de cada grupo, por una parte, la tarea de tabular el cuestionario final y, por otra, el trabajo de campo –realización de las encuestas–.
- Recogidos los datos, cada grupo accederá a las matrices de datos generadas y procederá a la limpieza y preparación de los datos para su análisis en base a sus objetivos de investigación.

Esta experiencia práctica es de esperar que permita a los estudiantes aplicar los conceptos y técnicas de investigación de manera más efectiva, dándoles la oportunidad de experimentar los desafíos y las limitaciones que enfrentan los investigadores en la vida real. Además, se espera que la práctica simulada fomente el trabajo en equipo, la creación de sinergias y la colaboración, habilidades fundamentales para cualquier profesional en el campo de la política, además de las llamadas *soft skills*.

Resumiendo, se espera que la metodología de la simulación constituya una herramienta más útil para el aprendizaje en la asignatura de técnicas de investigación aplicadas en ciencia política, permitiendo a los estudiantes aplicar los conceptos y técnicas aprendidos de una manera más efectiva, experimentar los desafíos y las limitaciones que enfrentan los investigadores en la vida real.

3.2. CUESTIONARIO PANEL PARA VALORAR LA EFICACIA DE LA METODOLOGÍA DE SIMULACIÓN

En nuestro cuestionario se han tenido en cuenta varias escalas de medición empleadas en estudios de psicología aplicada en entornos académicos, así como otras preguntas cuya intención es desviar la atención del propio sujeto de estudio acerca de la motivación real del cuestionario/encuesta realizada por el profesorado.

El cuestionario consta de 16 preguntas, de las que 11 son de control y/o sociodemográficas, y las cinco restantes constituyen las preguntas que permitirán evaluar la eficiencia de la dinámica de la simulación. De éstas

últimas, tres son escalas o adaptaciones propias de las mismas –la escala de autoestima de Rosenberg (2015) Rosenberg (1965), la escala de estresores académicos (Cabanach, Souto-Gestal, y Franco, 2016) y la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997)– y las otras dos preguntas constituyen indicadores de confianza interpersonal y de egoísmo-solidaridad. La elección de estas preguntas y escalas no es caprichosa, sino que buscan medir la eficacia de las acciones desarrolladas mediante la puesta en marcha de este proyecto de innovación docente mediante simulación.

Así, la autoestima, medida mediante la escala de Rosenberg, pretende al igual que la original realizar una aproximación al self de manera holística en base a distintos ítems que reflejan sentimientos generales del “yo”. Concretamente, nuestra propuesta parte de la traducción realizada por Atienza, Moreno, y Balaguer (2000), donde se inquiriere al encuestado que muestre su nivel de acuerdo o desacuerdo con distintas frases sobre sí mismo (véase anexo). Esta escala es considerada como una de las mejores medidas existentes para la autoestima. Su consistencia interna, además, ha mostrado ser consistente en aplicaciones tanto a muestras de estudiantes universitarios (Fleming y Courtney, 1984; Gray-Little, Williams, y Hancock, 1997; Silber y Tippett, 1965), como de adolescentes y adultos (Dobson, Goudy, y Keith, 1979; Francis y Wilcox, 1995).

De acuerdo con otro de nuestros objetivos, esperamos que la práctica de la simulación lleve a los alumnos a reducir su estrés académico, en comparación con la metodología habitualmente aplicada. Para ello, se emplea un instrumento que nos permita medir el potencial estresante de diferentes situaciones dentro del contexto académico-práctico: la Escala de Estresores Académicos (E-CEA) de Cabanach et al. (2016). Y que registran la percepción de amenaza o presión que diferentes situaciones podrían generar sobre los estudiantes, al sentirse sobrepasado en sus capacidades o recursos. Esta escala, compuesta por 54 ítems ha mostrado una excelente fiabilidad y validez en distintas investigaciones. Sin embargo, dado el tipo de cuestionario y teniendo en cuenta la población objeto de estudio, se creía indispensable reducir el número de ítems de esta escala, de modo que finalmente, se empleó una escala super-reducida a un total de 8 ítems, cuya validez fue avalada mediante análisis

factorial confirmatorio a través de SEM. De este modo, a los estudiantes se les solicita que indiquen en qué medida – nunca, alguna vez, bastantes veces, casi siempre o siempre– distintas situaciones o acontecimientos le “ponen nervioso/a o le inquietan...”.

Al objeto de evaluar el incremento o no de la motivación de los estudiantes se emplea la Escala de Orientación a Metas de Skaalvik (1997), en el entendido de que las metas académicas son determinantes para la propia motivación del estudiante. No es lo mismo que el alumno tenga una meta de ejecución, que le permitan sacar la máxima nota, que metas de aprendizaje. Así, cabría distinguir, "los estudiantes que disfrutan con los retos o con los desafíos, que se motivan ante ellos y que persisten en el aprendizaje, con la consiguiente activación de estrategias de aprendizaje eficaces y, por otro lado, los sujetos que, ante posibles desafíos o nuevos retos, muestran conductas de evitación y de baja persistencia en la realización de la tarea propuesta, prestando más atención a la experiencia negativa que han podido tener en situaciones similares de desafío y a la baja autoestima que les produce tener que afrontar estos obstáculos, interpretando el fracaso como una falta de capacidad y de competencia." (Jover, Navas y Holgado, 2016).

Esta escala se tradujo del inglés y se reorientó específicamente a la materia de técnicas de investigación, constituida por 22 ítems y con categorías de respuesta: verdadera, principalmente verdadera, principalmente falsa y falsa⁹⁹.

Finalmente, para evaluar en qué medida la simulación mejora la solidaridad y confianza entre los alumnos, se incluyen los indicadores clásicos de confianza interpersonal y de egoísmo-solidaridad. En ellos se le solicita a los encuestados que en una escala de 0 a 10 evalúen si 'la mayoría de la gente sólo mira por sí misma' (0) o, por el contrario, la 'la mayoría de la gente procura ayudar a los/as demás' (10), y en esa misma escala si 'nunca se es lo bastante prudente' (0) o si 'se puede confiar en la mayoría de la gente'(10).

⁹⁹ Véase versión del cuestionario propuesto en: <https://bit.ly/3nr8AMJ>

4. RESULTADOS PREVISTOS

Los estudiantes, configurados en grupos que hacen las veces de equipos de investigación autogestionados, tuvieron que asumir roles específicos, como el investigador principal, los miembros del equipo de investigación, los equipos de trabajo de campo, o los analistas, entre otros.

La simulación está ayudando a aplicar dichos conceptos y técnicas aprendidos en la clase, como la definición de la pregunta de investigación, la elaboración de hipótesis, la selección de muestras, la recopilación de datos –mediante la realización de encuestas a sus compañeros de otros cursos de grado– y el análisis estadístico; de un modo más sencillo y colaborativo entre ellos.

Asimismo, se observa que la solidaridad y la confianza interpersonal parecen estar mejorando. Las dinámicas grupales en el aula ya reflejan cambios en el apoyo y ayuda entre los estudiantes. Mayor confianza y colaboración; incluso entre grupos diferentes (aportando conocimientos e ideas a otros temas de investigación propuestos por otros grupos).

Del mismo modo, ya se ha podido constatar que los grupos, configurados en equipos de investigación autónomos y autogestionados, ya proponen estrategias para mejorar. Por ejemplo, algunos grupos ya han decidido, dada la naturaleza de sus preguntas de investigación, profundizar en los resultados combinando la encuesta con otras técnicas como los grupos de discusión, combinando metodologías y poniendo la triangulación al servicio de sus investigaciones.

Se espera que la simulación, a la luz de la evidencia mediante observación participante recogida en el aula, mejore los resultados de la primera encuesta (antes de la aplicación del método) en lo referente a los indicadores de confianza interpersonal y solidaridad, orientación a la tarea, autoestima y reducción del estrés.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo ha presentado una nueva forma de aplicar metodologías educativas de otros ámbitos de conocimiento, a las ciencias sociales y, concretamente, a la Ciencia Política. Con ello, pretendemos también

establecer un campo para la reflexión acerca del replanteamiento de los métodos didácticos empleados por los profesores universitarios españoles durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestras aulas.

Hasta la fecha, la disciplina se ha centrado y dedicado gran parte de su tiempo al qué, el contenido, más que al cómo, los aspectos metodológicos. Sin embargo, cada vez es más evidente que el alumnado no conecta, ni es parte de un modo de enseñar (y por su parte aprender) ajeno a sus competencias y capacidades actuales. El desarrollo e implantación de las TICs, la utilización de las redes sociales, el consumo de contenido y el cambio en el modo en que las nuevas generaciones se comunican e informan, debe llevarnos a pensar acerca de si el modo de aprehender también está siendo objeto de cambio. Creemos que es el momento dedicar tiempo a la reflexión sobre los aspectos metodológicos y cómo un cambio pedagógico puede ayudar al objetivo último de la educación: el aprendizaje.

No se trata de sustituir plenamente una metodología que puede funcionar en ciertos casos –la clase magistral–, en eso no entramos, sino en adoptar estrategias múltiples y adaptar técnicas tomadas de otros campos de conocimiento. Este trabajo ha ofrecido así un recorrido por una de estas experiencias de adopción, ofreciendo la posibilidad de ampliar y enriquecer los enfoques del profesorado de distintas ramas de conocimiento en su labor metodológica.

Esta experiencia práctica parece estar permitiendo a los estudiantes aplicar los conceptos y técnicas de investigación de manera más efectiva, dándoles la oportunidad de experimentar los desafíos y las limitaciones que enfrentan los investigadores en la vida real. Además, la simulación parece fomentar el trabajo en equipo y la colaboración: habilidades esenciales para cualquier profesional en el campo de la política.

En conclusión, la metodología de la simulación puede ser una herramienta útil a tener en cuenta en el aprendizaje en ciencias sociales, ya que permite a los estudiantes aplicar los conceptos y técnicas aprendidos de una forma más efectiva y práctica, experimentando desafíos y limitaciones que solo en la vida real enfrentan los investigadores, sin olvidar el fomento que se aporta al trabajo en equipo y la colaboración.

8. REFERENCIAS

- Atienza, F.I., Moreno, Y. & Balaguer, I. (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de psicología.*, XXII, 29-42.
- Cabanach, Ramón G., Souto-Gestal, Antonio, y Franco, Victoria. (2016). Escala de Estresores Académicos para la evaluación de los estresores académicos en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7(2), 41-50. doi:10.1016/j.rips.2016.05.001
- Cea D'Ancona, M. Ángeles. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>
- Dobson, Cynthia, Goudy, Willis J., y Keith, Patricia M. (1979). Further analysis of rosenberg's self-esteem scale, (10), 639-641.
- Fleming, James S., y Courtney, Barbara E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421. doi:10.1037/0022-3514.46.2.404
- Francis, Leslie J., y Wilcox, Carolyn. (1995). Self-Esteem: Coopersmith and Rosenberg Compared. *Psychological Reports*, 76(3), 1050. doi:10.2466/pr0.1995.76.3.1050
- Gray-Little, Bernadette, Williams, Valerie S. L., y Hancock, Timothy D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg self-esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(5), 443-451. doi:10.1177/0146167297235001
- Jover Mira, Irene, Navas Martínez, Leandro, y Holgado Tello, Francisco Pablo. (2016). Orientaciones de meta en estudiantes de la facultad de educación de alicante. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 575. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.474
- Rosenberg, Morris. (2015). Society and the adolescent self-image. *Society and the Adolescent Self-Image*, 1-326. doi:10.2307/2575639
- Salas, Ramón S., y Ardanza, Plácido. (1995). Educación Médica Superior - La simulación como método de enseñanza y aprendizaje (Vol. 9).
- Silber, Earle, y Tippett, Jean S. (1965). Self-Esteem: Clinical Assessment and Measurement Validation. *Psychological Reports*, 16(3_suppl), 1017-1071. doi:10.2466/pr0.1965.16.3c.1017

- Skaalvik, Einar M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81. doi:10.1037//0022-0663.89.1.71
- Taboada, Victoria Franco, Cabanach, Ramón González, y Gestal, Antonio Souto. (2019). Academic stressors perception according to the motivational orientation to goals in university students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 189-200. doi:10.30552/ejihpe.v9i3.334
- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educause*, 20, 1-20.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part I. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Tapscott, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. McGraw Hill Professional.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

RACISMO Y GORDAFOBIA INTERSECCIONADOS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

ÍGOR RODRÍGUEZ-IGLESIAS
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La comunicación intercultural ha sido definida en la última década desde posiciones poscoloniales como la interacción entre miembros de culturas diferentes (Jackson, 2019; Chen, 2017; Leeds-Hurwitz, 2010). Sin embargo, esta definición, lejos de ser descriptiva, reproduce y contribuye paradójicamente al orden colonial del que deriva la presencia de grupos humanos racializadamente diferenciados en interacción (conflictiva): payos/gitanos, blancos/negros, criollos/indígenas, etc. Estas interacciones no se producen en términos de igualdad ni en espacios neutrales (Moon, 2010, p. 35). Tal disimilitud tiene un origen y sustento sistematizado de carácter imperialista y colonial (Ferri, 2022). En el ámbito de los estudios de comunicación intercultural es preciso, pues, considerar estos contactos no tanto como intercambios de información, sino muy especialmente como relaciones de desigualdad, dominación y opresión, con objeto de entender las relaciones de fuerzas subyacentes implicadas en esta asimetría comunicativa interaccional.

El racismo juega un papel fundamental en la comunicación intercultural (Baires et al., 2022), sin que pueda disociarse como un elemento ajeno o no relacionado los marcadores de exclusión/inclusión de género (con relación a la categoría *mujer* o, más concretamente, *mujeres*), lengua, religión, origen geográfico, etc. En este sentido, otras opresiones deben ser consideradas, como la llamada gordofobia.

La gordofobia, según el Manifiesto Colectivo del Día Mundial Contra la Gordofobia, “es un sistema de opresión, que pone a las personas

gordas en una situación de desventaja, injusticia y exclusión, y que se reproduce de forma sistemática y estructural” (Gallego, 2022).

Dussel (2021) ha indicado a lo largo del último medio siglo que la Modernidad ha generado, a través del colonialismo, una Otriedad existencial, que se manifiesta, en terminología de Santos (2019), en determinadas líneas abismales, que responden a las mismas lógicas: la normatividad heteropatriarcal occidentalocéntrica moderno-colonial. En este sentido, esta normatividad supone una regulación y control de los cuerpos, una corpo-política del poder, en palabras de Grosfoguel (2022), que define los modos de existencia en lo que Frantz Fanon (1952), llamó simbólicamente zonas del Ser y zonas del No-Ser.

La pregunta que Sojourner Truth (2012) hace en 1851 ante las feministas normativas (blancas) de Ohio, “¿Acaso no soy una mujer?”, tiene unas implicaciones ontológicas de primer orden: es una crítica fundamental ante la invisibilización de los otros modos de ser mujer y, específicamente, ante el privilegio blanco. Este legado de Truth, explicitado en acciones específicas, como Rosa Parks, *The Black Panthers Party*, el colectivo *Combahee River*, Angela Davis o el ensayo *The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House* de Audre Lorde (2020), desembocará en la explicitud de los términos interseccionalidad, acuñado por Kemberlé W. Crenshaw (2023), o matriz de opresión, de Patricia Hill Collins (2002). Estas herramientas categoriales ponen el foco en la imbricación de vectores de dominación como los expresados más arriba, así como otros que aquí no se analizan, pero que funcionan entrelazados con estos (glotofobia, islamofobia, etc.).

Los discursos gordofóbicos y racistas que recibió en la noche de entrega de los premios Goya en Sevilla en febrero de 2023 la actriz Berta Vázquez ponen de relieve esta imbricación y dicotomía de la ideología de desigualdad, dominación y opresión frente a las ideologías de la igualdad y la justicia social. *Ideología* se entiende aquí en el sentido de van Dijk (1999): como representación sociocognitiva socialmente compartida que conduce las prácticas de los grupos sociales.

El objetivo de este capítulo es examinar las ideologías lingüísticas, sociales, culturales y ontológicas que subyacen a los discursos en los que

se interseccionan racismo, género y las heteronormatividades que controlan los cuerpos y las relaciones sociales. En este sentido, la gordofobia se constituye en un eje opresivo que se agrava cuando funciona imbricado con la opresión por color de piel y el género.

Para este examen el capítulo se estructura del siguiente modo: 1) esta introducción, con una exposición general de los objetivos y conceptos; 2) una aclaración terminológica y conceptual de la terminología clave en este capítulo: gordofobia, gordafobia y racismo; 3) el material empírico utilizado (discursos en redes sociales y noticias en prensa digital); 4) un estudio de este material (análisis y discusión), así como los niveles de profundidad y las implicaciones de las ideologías de estos discursos; y 5) las conclusiones.

2. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL

La terminología que se usa en este artículo responde a análisis críticos de diferentes ámbitos de la sociología y su aplicabilidad y uso en otras ciencias afines, como los estudios de género, la sociolingüística crítica o la comunicación intercultural. A continuación, se expone una presentación y breve discusión crítica de conceptos fundamentales para nuestro análisis: gordofobia, gordafobia y racismo.

2.1. GORDOFOBIA

Con el término gordofobia se hace referencia a la discriminación y exclusión de las personas obesas en el conjunto de órdenes sociales.

Algunas autorías han definido el término desde el ámbito clínico como “pathological fear of fatness” (*miedo patológico a la obesidad*) (Robinson *et al.*, 1993, p. 468) o “fear of becoming fat (‘Fear of Fat’), prejudice related to heavy weight status (‘Dislike’), and belief in the cause of obesity and ability to control weight (‘Willpower’)” (*miedo a engordar (‘Miedo a la gordura’), prejuicios relacionados con el obesidad (‘Aversión’) y creencia en la causalidad de la obesidad y en la capacidad para controlar el peso (‘Fuerza de voluntad’)*) (Hart *et al.*, 2020, p. 1418; Frieiro *et al.*, 2021).

Otras autorías han hecho lo propio desde la sociología, pero resignificando la llamada gordura como un artefacto sociocultural (Lupton, 2013). Esta autora explica que lo *fat* es una sustancia corporal o una forma del cuerpo a la que dan significado sistemas complejos y cambiantes de ideas, prácticas, emociones, objetos materiales y relaciones interpersonales. Por lo tanto, está más cerca de ser un concepto ideológico que un hecho clínico. En estas perspectivas lo clínico no es la causa sino la consecuencia de la construcción social, al patologizar los cuerpos.

Esta crítica a la patologización se encuentra en una y otra perspectiva (Prata *et al.*, 2022; Nolan, 2017; Hermiston, 2010), desde donde se apunta a cómo la vara de medir se ha situado desde el cuerpo blanco y delgado, siendo una construcción exclusivamente occidental (Prata *et al.*, 2022; Hart *et al.*, 2020).

El término gordofobia es traducción literal (calco) del inglés *fat phobia*, un término popularizado en los últimos años en la sociología crítica y ciencias afines a partir del uso crítico en el activismo social antigordofóbico. Algunos hitos fundamentales en la historia de las luchas contra la discriminación a las personas gordas se encuentran en el contexto de las luchas contra las discriminaciones de las minorías en la década de 1960 en Estados Unidos. En 1967, una concentración masiva de personas gordas en el Central Park de Nueva York reclamó derechos contra la discriminación y la visibilización de las exclusiones laborales, médicas y en otros contextos sociales. Esta manifestación fue seguida de la creación de diversas asociaciones que han fomentado tanto el activismo como la investigación académica desde entonces hasta hoy (Guerrero Salazar, 2020).

Junto al término gordofobia conviven otros de menor popularidad en ambos contextos (activismo y academia): *weight phobia* (*rechazo al peso*) (Crisp y Toms, 1972), *lipophobia* (Fischler, 1990), *fatmisia* (*fat+miso*, como en misoginia; i.e., *aversión a la obesidad*) (Gordon, 2010), entre otros.

Prata *et al.* (2022) asumen una distinción conceptual entre lipofobia y gordofobia: *lipophobia* “is systematic rejection of fat and fear of getting fat” (rechazo sistemático a la obesidad y al miedo a engordar) (Prata *et*

al., 2022, p. 1417) (cf. Fischler, 1990; Gracia-Arnaiz *et al.*, 2020) y *fatphobia*, “discrimination and stigmatization against fat individuals” (la discriminación y estigmatización contra las personas gordas a nivel individual) (Prata *et al.*, 2022, p. 1417) (cf. Silva y Cantisani, 2018).

Esta distinción conceptual no está generalizada y tanto en la academia como en el activismo social la etiqueta gordofobia se usa en ambos sentidos: para las representaciones ideológicas y prácticas intergrupales y para las interpersonales. En este sentido, la etiqueta tiene las mismas implicaciones que otras formadas del mismo modo y que dan cuenta de otras opresiones: homofobia (Weinberg, 1972), glotofobia (Blanchet, 2016), andalufobia (Rodríguez-Iglesias, 2022), etc.

En este capítulo se usa gordofobia en ambos sentidos, es decir, para dar cuenta de la actualización de las relaciones de fuerzas intergrupales a partir de las prácticas interaccionales interpersonales subyacentes y, por tanto, la estructura de dominación sistémica.

2.2. GORDAFOBIA O LA CUESTIÓN DE GÉNERO

Los estudios sobre la gordofobia han estado desde sus inicios relacionados con las teorías feministas, dado que la opresión a las mujeres se ha visto agravada con relación a la obesidad. Esta discriminación conjunta fue nombrada en términos de privilegio sexual y racial como interseccionalidad por K. W. Crenshaw (2023). Este término no funda la conceptualización, pero ha servido de herramienta para la comprensión jurídica de las experiencias y exclusiones que sufren las mujeres negras.

Esta idea *mujer-gorda* como hecho experiencial y opresivo pone de relieve la distinción entre el tipo de experiencia y opresión del hombre etiquetado como obeso frente a la mujer etiquetada como obesa, como una opresión agravada por estos dos hechos sistémicos imbricados: la gordofobia y el patriarcado. De este modo, la gordofobia ha sido resignificada como *gordafobia*, llamando la atención sobre la discriminación de las personas gordas cuando además estas son mujeres, dado el sistema-mundo patriarcal y todo su entramado de relaciones de poder y exclusiones (Millet, 1969; Davis, 1981). En palabras de Guerrero Salazar (2020, p. 96),

El hecho de que, en las redes sociales, la discriminación por gordura la sufra el sexo femenino en un alto porcentaje, ha ocasionado que las plataformas feministas hayan difundido también el neologismo *gordafobia*, a través del cual denuncian que el rechazo hacia las personas gordas es un hecho que afecta fundamentalmente a las mujeres.

Esta imbricación ha recibido críticas por la invisibilización de otras relaciones de poder en la misma sociedad en la que fueron conceptualizadas estas ideas. Los feminismos negros norteamericanos han llamado la atención sobre la supremacía blanca en los estudios sociales y de género, incluyendo los antigordofóbicos (bell hooks, 2013).

2.3. RACISMO

El racismo no es solo una cuestión de color de piel. Grosfoguel (2022), desarrollando a Fanon (1952), ha llamado la atención sobre el racismo como principio organizador de las relaciones de poder sobre/bajo la línea de lo humano, funcionando con marcadores diferentes en virtud del lugar donde se han conceptualizado prácticas de inferiorización diferenciales y diferenciadas. Por ejemplo, el color de piel en Estados Unidos, la religión en Irlanda del Norte, la lengua en Andalucía (cf. Rodríguez-Iglesias, 2022), etc.

No obstante, Grosfoguel diferencia tres modos existenciales en virtud de estas exclusiones: el reconocimiento de la plena humanidad (el privilegio en Crenshaw, 2023) y las categorizaciones como subhumano y no-humano, en virtud de lo que Fanon (1952) llamó zona del Ser y zona del no-Ser, es decir, diferentes posicionalidades en las relaciones de poder social con implicaciones diversas para la persona y su grupo humano. De este modo, *zona* no corresponde a una geografía física sino humana, en el sentido de lugar simbólico. Así, en Estados Unidos, España, Venezuela o Marruecos hay zonas del Ser (las personas blancas ricas o sus equivalentes) y zonas del no-Ser (las personas racializadas, pobres, etc.). Por su parte, Santos ha distinguido esta disimilitud en términos de línea abisal: a un lado de la línea, la regulación y emancipación; al otro lado, el abismo, caracterizado por la violencia y la expropiación (Santos 2019).

Estos análisis sobre el racismo y la pobreza son coincidentes (y, de hecho, también se inspiran en ellos) con los estudios de los feminismos negros norteamericanos, llamando la atención sobre el privilegio y la falta de este.

El citado término de *interseccionalidad* apunta a esto: no es solo una cuestión de género o una cuestión de racismo (contra negros); la interseccionalidad subraya cómo la mujer negra sufre una opresión más que el hombre negro: el patriarcado.

El colectivo Combahee River (2017) había llamado la atención en 1977, en crítica al feminismo blanco, sobre el hecho de que “no other ostensibly progressive movement has ever considered our specific oppression as a priority or worked seriously for the ending of that oppression” (*ningún otro movimiento ostensiblemente progresista ha considerado nunca nuestra opresión específica como una prioridad ni ha trabajado seriamente por el fin de esa opresión*) (Combahee River Collective, 2017, p. 18). Esa opresión específica es precisamente esta en la que se imbrican múltiples opresiones. La poetisa negra norteamericana Adreu Lorde (2020) llamó la atención sobre estos distintos yoes en la persona negra, a partir de su autodescripción como persona negra, lesbiana, madre, guerrera y poeta.

Strings (2019) ha explicado en los últimos años que el origen de la gordofobia está en el comercio europeo de personas africanas esclavizadas. Por tanto, la gordofobia tiene una clara raíz colonial y racista, de la que no se puede deslindar.

3. MATERIAL EMPÍRICO UTILIZADO

El material empírico utilizado para dar cuenta de la gordofobia interseccionada con la violencia patriarcal y racista particulariza una generalidad¹⁰⁰. En este caso, los discursos en redes sociales contra la actriz Berta

¹⁰⁰ El sociolingüista Dell Hymes abogó en los inicios fundacionales de la sociolingüística por considerar como un proceder legítimo de esta área de estudios “particularize the generalities” (1964).

Vázquez en el contexto de la gala de clausura de los Premios Goya del cine español que tuvo lugar en Sevilla el 11 de febrero de 2023.

Estos discursos, que era explícitamente gordofóbicos y patriarcales, e implícitamente racistas, son recogidos aquí a través de perfiles particulares de usuarios de la red social Twitter que manifestaron su opinión sobre el físico de la actriz, de 30 años edad. Así mismo, también se han usado diversas reacciones recogidas por los medios de comunicación sobre estos discursos.

4. ESTUDIO DEL MATERIAL EMPÍRICO

A continuación, se intercala en este apartado el texto explicativo con la transcripción de determinados comentarios paradigmáticos en contra de la actriz Berta Vázquez a cuenta de su físico, como se ha indicado más arriba. En un mismo subapartado, se establece un análisis respecto de la intersección gordafobia-racismo. Posteriormente, en otro subapartado, se discuten los niveles de profundidad de las etiquetas interpretativas tradicionales con otras conceptualizaciones más adecuadas para la comprensión de los hechos analizados y sus implicaciones sociales e individuales.

4.1. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS COMENTARIOS

Berta Vázquez es el nombre artístico de Birtukan Tibebe, nacida en Ucrania, de madre ucraniana y padre etíope. Vive en España desde los tres meses de edad (hasta los 18 años en Elche, provincia de Alicante, y desde entonces en Madrid) (Palmero, 2016). Ha protagonizado las películas *Palmeras en la nieve* (2015) y *Las leyes de la termodinámica* (2018) y las series *Vis a vis* (2015-2019), *Paquitas Salas* (2016-2018), *El accidente* (2017-2018) y *Bienvenidos a Edén* (2022), así como los videoclips de la canción *Bien duro* de C. Tangana (2018) y *Lady* de Carlos Jean (2015). En estas interpretaciones audiovisuales, la actriz tenía un aspecto diferente. Su cuerpo nunca fue objeto de críticas por ajustarse a los cánones gordofóbicos heteronormativos. Su primera aparición pública tras su cambio de físico, alejado de tales cánones, fue en la citada gala de los Goya.

En la figura 1, se muestra la imagen (pantallazo) del perfil de Twitter de los Premios Goya (@PremiosGoya) en la que aparece un vídeo del posado de la actriz. Como el resto de los tuits diarios, este también generó reacciones, en este caso antipatriarcales. En conjunto, entre reacciones vituperantes y en defensa de la actriz, fue el tuit que más reacciones tuvo de todos los que publicó esa noche el perfil oficial del mayor galardón de la Academia del Cine en España.

FIGURA 1.



Fuente: Twitter.com

Los comentarios opresores difieren entre sí en el uso de estrategias discursivas diversas: humor, ironía, sarcasmo e insulto.

- “Espero que no se lo coma” (@Hardalalavirgen).
- “Madre de dios, cuánta hipocresía en los comentarios!! Jajja-jaja Cómo no adelgace se acabó su carrera. Lo sabe ella y lo sabéis todos” (@Elcavernícolez).

- “se ha comido a la actriz de vis a vis" (@AspiradorLoko).
- “y después firmará autógrafos en el KFC de la calle monterana nº 7” (@kiwidinoi).
- “Eso si no se lo come antes XDDDD” (@Heinricci).
- “Premio a la longaniza de oro” (@pedrodelasoja).
- “Ufff que le ha pasado a esta chica?” (@YellowManuel).
- “Encontré al enano” (@coccobolodesk).
- “¿En el Twitter sobre la gorda?” @tuitin_t replying to @coccobolodesk).
- “Hay que ponerse a regimen” (@celtarra1234).

Además de estos comentarios, el usuario @Jufesam2013 muestra una imagen animada (gif) con dos personajes de una película de los Hermanos Marx riéndose a carcajadas. De la imagen se desprende que este usuario quiere denotar que se ríe del cuerpo de Berta Vázquez.

Tras estos y otros comentarios en otros perfiles y redes sociales, cientos de usuarios salieron en su defensa, así como muchas actrices y otras profesionales de la televisión y el cine. Entre estas destaca la actriz Itziar Castro que fue la primera en apuntar que el suceso guarda relación tanto con la gordofobia como con el racismo. A continuación, se reproducen las palabras de Castro recogidas por la agencia de noticias Europa Press (2023):

- “Se llama gordofobia amigos, y racismo, pero es lo que hay. Por eso hacen falta campañas, hace falta visibilidad, hace falta diversidad, para cambiar todo esto”.
- “[debemos] educar en la diversidad, educar en valores desde pequeños y de que todos seamos distintos, es así de simple. [...] ¿Sabéis que pasa? Que los niños del colegio, los pequeñitos, no ven eso. No ven razas, no ven etnias, no ven tamaños, simplemente ven gente que quieren. Y entonces empezamos a

crecer y empieza la diversidad, la gordofobia, el racismo y todas estas chuminadas”.

- “¿Sabes qué pasa? Que yo no lucho ni quiero luchar, yo simplemente he sido yo. Como salgo de la norma, parece que tengo que luchar, pero en realidad no he hecho nada más que ser yo misma y lo que pasa que, ser una misma en un lugar normativo cuando no eres normativa es una lucha, pero no debería ser así”.

Aunque los comentarios de Twitter no son explícitamente racistas y no hacen menciones igualmente explícitas a cuestiones raciales, el comentario de Itziar Castro entronca con los análisis de Sabrina Strings (2019). Esta socióloga afroamericana explica cómo tras varios siglos de dominación exclusiva a través del color de la piel, la gordofobia se ha generado en este contexto racista como una nueva forma de articulación de la identidad racial por parte de las personas blancas anglosajonas. La investigadora explica que la medicina primero y las y los dietistas después usaron diferentes herramientas discursivas, desde la invención de enfermedades a la mera persuasión, para convencer a las mujeres de que ser gorda era un exceso propio de las mujeres negras y no de las mujeres blancas (Strings, 2019).

Por otro lado, esta misma autora explica cómo el racismo y la gordofobia, así como las condiciones de los barrios donde residen las personas negras y la disímil oportunidad en el acceso a alimentos de calidad, productos de higiene y a condiciones sociales de no hacinamiento, entre otros factores urbanos (contaminación, falta de zonas verdes y servicios, etc.) son factores que determinan la salud e, incluso, la mortandad en mayor medida que el peso corporal (Strings, 2019).

Por su parte, Da’Shaun L. Harrison (2021) escribe desde su experiencia de persona negra, gorda, trans y con discapacidad. Harrison explica cómo la violencia policial contra las personas gordas se agrava cuando estas son personas obesas y también razona sobre cómo en el sur de los Estados Unidos, en los estados históricamente esclavistas, la opresión gordofóbica sobre los negros es mayor que en el norte. Todas las opresiones (racismo, gordofobia, transfobia, capacitismo o ableísmo –

discriminación a las personas con discapacidad– y glotofobia) son un sistema de vigilancia.

Esta vigilancia, en términos racistas, es la que sufrió otra ocasión la actriz Berta Vázquez en un restaurante. Otro actor, expareja de la actriz, Mario Casas, relató en una entrevista televisiva cómo una persona “nos siguió del hotel al restaurante llegando a sentarse en nuestra mesa, insultando a mi chica por ser mulata” (ABC, 2016).

En los referidos comentarios de Twitter, uno de ellos relaciona esta intersección del estigma del peso y el color de piel como marcador de exclusión con la prostitución. Este comentario dice que, tras la gala, que se celebraba en Sevilla, a 530 kilómetros de Madrid, la actriz estaría en esta segunda ciudad en un establecimiento de comida rápida (KFC), en la calle Montera (que conecta Gran Vía con la Puerta del Sol), firmando autógrafos. De los 35 restaurantes KFC que hay en Madrid, según su propia página web, este tuitero ha nombrado este de manera claramente malintencionada, dado que esta calle concentra una alta tasa de prostitución callejera en el centro de Madrid.

4.2. NIVELES DE PROFUNDIDAD E IMPLICACIONES

En la literatura ya tradicional del último medio siglo sobre lo que amplia y sencilla, pero no técnicamente, puede denominarse discriminación, se han usado determinadas etiquetas cuasi equivalentes en el análisis de este tipo de hechos: creencias, actitudes, prejuicios, estereotipos o estigma. Todas estas etiquetas proceden de la psicología que, aun pretendidamente social, está muy marcadamente influida por el solipsismo de la psicología individualista (Parker, 2010). Estas etiquetas pertenecen a un nivel de profundidad primario o superficial, del ámbito interindividual, por lo que los análisis que se esfuerzan en comprender qué hay detrás de las prácticas individuales y colectivas no logran dar cuenta de las estructuras de dominación implicadas. En este sentido, junto a la problematización de las citadas etiquetas, se añade a continuación una breve exposición sobre la adecuación de los términos ideología y estructura sistémica o sistema para la comprensión de las representaciones lingüísticas, sociales, culturales y ontológicas, y sus prácticas correlativas.

Los conceptos de actitudes y creencias siguen teniendo un peso muy importante en los estudios sociolingüísticos de corte clásico y no crítico. Esta etiqueta de la psicología fue usada en la década de 1960 por un psicólogo del lenguaje dedicado al estudio del bilingüismo en Canadá, Wallace Lambert (1967), de donde la tomó el sociolingüista William Labov (1972), cuestión que él mismo explica (p. 206). Como psicólogo, Lambert usó las herramientas que su ciencia o, más concretamente, el estado de su ciencia en aquellos momentos le proveyó.

Durante la década de 1930, en un contexto conductista de la ciencia psicológica y, en general, de las ciencias sociales, incluyendo la lingüística, determinados psicólogos quisieron comprender cómo las representaciones sociocognitivas (terminología muy posterior) conducen las prácticas sociales. Para ello, usaron el término *actitud*, que alberga en sus definiciones clásicas (Allport, 1935; Murphy et al., 1937; Doob, 1947) un estadio intermedio entre la creencia y el comportamiento que conduce la actitud a partir de tal creencia (cf. Tesser y Schwarz, 2001). No obstante, los precedentes del término están en la década de 1880 cuando un discípulo de W. Wundt, L. Lange, llamó actitud a la postura corporal que seguía a una percepción, antes de la manifestación explícita (Briñol y Petty, 2012, p. 285).

Durante la primera mitad del siglo XX, este concepto tuvo una presencia destacada en las ciencias sociales. Tanto es así que el propio lingüista L. Bloomfield (1933) lo aplica ya con relación a los hablantes respecto de las lenguas. No obstante, dado el inmanentismo de la lingüística imperante hasta el nacimiento de la sociolingüística, en la década de 1960, no será hasta los primeros desarrollos de esta cuando se use de manera prolífica este término, inseparable del de *creencias*.

Este último término ha estado presente en la psicología desde el siglo XIX, en paralelo con el de actitudes. El psicólogo James Sully (1892) escribe unas ciento veinte páginas sobre el concepto de “belief” en el primer volumen de su libro *The Human Mind: A Text-book of Psychology*. Unos años más tarde, Frederick Ryland (1897) dedica al concepto el apartado noveno del capítulo undécimo de su libro *Psychology: An Introductory Manual for the Use of Students*.

El citado W. Lambert (1967) usó otros dos conceptos en su análisis sobre las actitudes y creencias: prejuicios y estereotipos. El primero de ellos, *prejudice*, ya era utilizado en términos jurídicos en el siglo XIX, en el ámbito de los conflictos, como atestiguan las resoluciones de los tribunales estadounidenses (*The New York Supplement*, 1894). Fue un rabino de Filadelfia, Estados Unidos, de nombre Joseph Krauskopf, quien en 1909 analizó cuatro tipos de prejuicios en su libro precisamente llamado *Prejudice: its genesis and exodus* (1909). Krauskopf diferencia los prejuicios adscritos a la diferencia social, a la diferencia religiosa (que desarrolla respecto de los prejuicios de los cristianos a los no cristianos y de los judíos a los no judíos), a la diferencia nacional y a la diferencia económica.

En la década de 1950, el citado G. Allport (1954) publicó un libro titulado *The Nature of Prejudice*. Este es definido en términos que van a ser repetidos tanto en la psicología social como en ciencias que beben conceptualmente de esta, como la lingüística. Allport define el prejuicio como “an aversive or hostile attitude toward a person who belongs to a group, simply because he belongs to that group, and is therefore presumed to have the objectionable qualities ascribed to the group” (*una actitud aversiva u hostil hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, y por lo tanto se presume que tiene las cualidades objetables atribuidas al grupo*) (Allport, 1954, p. 8). Como vemos, para este profesor de la Universidad de Harvard prejuicio es una actitud. Más adelante, en el mismo libro, establece una gradación de “the enormous range of activities that may issue from prejudiced attitudes and beliefs” (*la enorme variedad de actividades que pueden derivarse de actitudes y creencias prejuiciosas*) (Allport, 1954, p. 15). Tal gradación la estableció del siguiente modo: 1) antilocución, 2) evitación, 3) discriminación, 4) ataque físico y 5) exterminio. Como vemos, tanto creencia como actitud están asimiladas a prejuicio, pero si examinamos el recorrido de *stereotype*, acuñado por un periodista estadounidense llamado W. Lippmann (1922) (Brink y Nel, 2015; cf. Dovidio *et al.*, 2010), fue definido en psicología social por el propio Allport (1954) en estos términos: “whether favorable or unfavorable, a stereotype is an exaggerated belief associated with a category. Its function is

to justify (rationalize) our conduct in relation to that category” (*ya sea favorable o desfavorable, un estereotipo es una creencia exagerada asociada a una categoría. Su función es justificar (racionalizar) nuestra conducta en relación con esa categoría*) (Allport, 1954, p. 188). De este modo, para Allport, y así se ha asumido por las ciencias sociales adscritas a estos conceptos en la segunda mitad del siglo XX, estereotipo no se corresponde con una categoría mental, sino que está en un estadio en el que lo categorizado mentalmente es asociado a características falsas (prejuicios o estereotipos, punto en el que estos términos apenas son distinguidos) o percibidas como verdaderas (estereotipos del propio grupo) (pp. 189-190).

Allport, que dedica el capítulo 11 de su libro a los factores lingüísticos, debió ser muy atractivo a los psicólogos del lenguaje, como W. Lambert (1967). En lo que concierne a España, estas conceptualizaciones son tomadas en cuenta y citadas en por el sociológico valenciano R. Ninyoles, en su libro *Idioma y poder social* (1972), el primero en tratar estos asuntos en España. En el ámbito de la filología hispánica, Rotaetxe (1990) o López Morales (1993), entre otros, dan cuenta de la presencia de estos conceptos de la psicología en los estudios de la lengua con relación a los hablantes.

Todo esto explica someramente cómo la comprensión del problema estudiado con relación a Berta Vázquez, la gordafobia y el racismo, son abordados por conceptos que no permiten trascender este primer nivel de superficialidad en el que trabajan.

La conceptualización de la Antropología lingüística norteamericana sobre las ideologías lingüísticas (Silverstein, 2003; Schieffelin *et al.*, 2012), aplicada por la otra rama de la sociolingüística, llamada crítica, pone el foco no solo en la persona sino en las representaciones sociales que se comparten socialmente.

En el ámbito de la sociología, Bourdieu (2008) ya había advertido en torno a 1980 que toda interacción comunicativa y lingüística interpersonal actualiza una relación de fuerzas intergrupales. En este sentido, explicaba a el sociólogo gascón que toda la estructura social está siempre presente en cualquier acto comunicativo, de tal modo que los

participantes en la misma, además de ser las personas que son en términos individuales, también son las categorías sociales subyacentes: hombre, mujer, adulto, niño, etc. Las relaciones de dominación en una sociedad claramente patriarcal, capitalista y centralista (desde el punto de vista del Estado) están claramente presentes en tales actos comunicativos, determinando el valor tanto del discurso como de quien habla. El sociolingüista argelino L.-J. Calvet (2005) advertiría unos años antes que esta relación es claramente colonial, tanto en el sentido externo (e.g., Francia-Argelia), como interno, señalado por Bourdieu (2008): París-Bearne, en el sur de Francia.

La idea de colonialismo interno se encuentra en diversas tradiciones intelectuales no hegemónicas, como en los intelectuales negros caribeños y norteamericanos (Grosfoguel, 2022). Esta idea cuestiona el nacionalismo metodológico de las ciencias sociales (Wimmer y Schiller, 2002) y pone de relieve cómo hay relaciones de fuerzas que deben ser consideradas en su imbricación ontológica con las otras experiencias de opresión, como la gordafobia o el racismo, que en virtud de lo indicado se actualizan en la interacción, condicionando de algún modo (agravado o no) el modo de existencia de la persona.

5. CONCLUSIONES: IMPLICACIONES EN/PARA LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Los estudios de comunicación intercultural trascienden la ingenua y conductista idea jakobsoniana de que la comunicación se supedita al simple hecho del estímulo y la respuesta, traducidos en términos de emisor y receptor, a los que, además, los envuelve un universo externo y circunstancial: contexto, canal, código y mensaje. Esta concepción, más que superada, es en la que se sigue ideologizando al cien por cien de la población a través del sistema escolar, constituyendo un problema social y político de primer orden, pues condiciona ideológicamente la comprensión del mundo social y su actualización en las personas en su interacción con el resto de los seres humanos.

Una concepción como esta, hegemónica, no solo no permite la comprensión de cómo se actualizan determinadas relaciones de fuerzas

totalmente implicadas en la acción comunicativa y discursiva, como la gordofobia, el patriarcado y el racismo, entre otros (como la glotofobia), sino que, con la invisibilización de los hechos fundamentales implicados en la naturaleza del hecho lingüístico, contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales y las diferentes opresiones apuntadas.

La comunicación intercultural, pues, no es un apéndice de tal concepción clásica de la comunicación, a la que se le añade como un anexo la relación entre los miembros de dos o más culturas. Una falta de revisión crítica sobre las diversas colonialidades (estructuras de dominación) implicadas en las relaciones sociales, que siempre son relaciones de poder social y, por tanto, abisales, no permitirá entender adecuadamente dos cuestiones cruciales. De un lado, las múltiples asimetrías que comporta la comunicación en el actual sistema-mundo, caracterizado por la superdiversidad (Blommaert, 2011). De otro, el necesario posicionamiento político, epistémico y académico contra la *episteme* que, pretendidamente o no, contribuye a la desigualdad, la dominación y la opresión, y por tanto, a la injusticia lingüística, social, cultura y ontológica.

En este sentido, la comunicación intercultural, como (sub)área de conocimiento transdisciplinar, no solo trasciende el etnocentrismo y el relativismo cultural extremo, sino que descoloniza las posiciones posmodernas etnorrelativistas y, especialmente, las apropiaciones en su aplicabilidad política (y aún académicas) que ponen el énfasis de la integración en la Otridad sin ahondar en la construcción racista moderno-colonial del orientalismo, la islamofobia, la glotofobia o, como es el objeto en este capítulo, la gordofobia y el patriarcado.

Estos son elementos fundamentales concernientes a una adecuada traducción e interpretación intercultural, pues, las implicaciones interaccionales no solo están vinculadas a hechos experienciales relativos al contenido del mensaje que se transmite o quiere transmitirse, sino, muy especialmente, a cómo es construida ideológicamente por parte de lo occidental (y occidentalocéntrico) quién habla, en virtud de no su cuerpo, su lengua, su cultura, su religión, etc., como tales, sino en virtud de cómo el receptor etnocéntrico y eurocentrado representa ideológicamente cómo es tal cuerpo, tal lengua, tal cultura, tal religión, etc., según

las jerarquías etnoraciales, glotofóbicas, patriarcales, etc., constitutivas de esa sociedad.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo es parte del trabajo desarrollado por el autor en el Grupo Permanente de Innovación Educativa sobre Lenguaje Inclusivo de Género de la Universidad de Málaga (PIE22-078).

7. REFERENCIAS

- ABC (2016, 11 de febrero). Mario Casas explica su enfrentamiento con un fan por insultos racistas contra Berta Vázquez. ABC. <https://bit.ly/3lcqpOL>
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (ed.), *Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press/Oxford University Press.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Baires, N. A., Catrone, R. y May, B. K. (2022). On the Importance of Listening and Intercultural Communication for Actions against Racism. *Behavior Analysis in Practice*, 15, 1042–1049. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00629-w>
- Blanchet, Ph. (2016). Discriminations. *Combattre la glottophobie*. Textuel.
- Blommaert, J. (2011). Language and Superdiversity. *Diversities*, 13(2), 1–21.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. George Allen & Unwin.
- Bourdieu, P. (2008). *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Brink, L. y Nel, J. A. (2015). Exploring the meaning and origin of stereotypes amongst South African employees. *SA Journal of Industrial Psychology*, 41(1), 01–13. <https://dx.doi.org/10.4102/sajip.v41i1.1234>
- Briñol, P. y Petty, R. E. (2012). A history of attitudes and persuasion research. En A. W. Kruglanski y M. Stroebe (eds.), *Handbook of the history of social psychology* (pp. 285-320). Psychology Press.
- Calvet, L.-J. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo Económico de Cultura.
- Chen, L. (ed.) (2017). *Intercultural Communication*. De Gruyter.

- Collins, P. H. (2002). *Black Feminist Thought Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Taylor & Francis.
- Combahee River Collection (2017). *The Combahee River Collective Statement*. En K.-Y. Taylor (ed.), *How we get free. Black feminism and The Combahee River Collective* (pp. 15-27). Haymarket Books.
- Crenshaw, K. (2023). *On Intersectionality: Essential Writings*. New Press.
- Crisp, A. H., y Toms, D. A. (1972). Primary anorexia nervosa or weight phobia in the male: Report on 13 cases. *British Medical Journal*, 1, 334–338.
- Davis, A. (1981). *Women, Race and Class*. Random House.
- Doob, L. W. (1947). The behavior of attitudes. *Psychological Review*, 54(3), 135–156. <https://doi.org/10.1037/h0058371>
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P. y Esses, V. (2010). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446200919>
- Dussel, E. (2021). *Filosofía de la liberación. Una antología*. Akal.
- Europa Press (2023, 12 de febrero). Itziar Castro defiende que Berta Vázquez es la Beyoncé española y se debería respetar su persona. Europa Press. <http://bit.ly/3JvQPUZ>
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Éditions du Seuil.
- Ferri, G. (2022). The master’s tools will never dismantle the master’s house: decolonising intercultural communication. *Language and Intercultural Communication*, 22(3), 381–390. <https://doi.org/10.1080/14708477.2022.2046019>
- Fischler, C. (1990). *L’Honnivore*. Odile Jacob.
- Frieiro, P., González-Rodríguez, R., Verde-Diego, C., y Vázquez-Pérez, R. (2021). Social media and eating disorder psychopathology: A systematic review. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 15(3), 1–21. <https://doi.org/10.5817/CP2021-3-6>
- Gallego Baraibar, C. (2002, 5 de marzo). Del Día Mundial contra la Obesidad al Día contra la Gordofobia: la reivindicación de cuerpos no normativos desde el activismo. Público. <https://bit.ly/42XJHs4>
- Gordon, A. (2020). *What We Don't Talk About When We Talk About Fat*. Beacon Press.
- Gracia-Arnaiz, M., Demonte, F. y Bom Kraemer, F. (2020). Prevenir la obesidad en contextos de precarización: respuestas locales a estrategias globales. *Salud colectiva*, 16, 1–18. <https://doi.org/10.18294/sc.2020.2838>

- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Guerrero Salazar, S. (2020). Léxico e ideología sobre la gordofobia en la comunicación digital. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 83, 93–107. <http://dx.doi.org/10.5209/clac.70566>
- Harrison, D. (2021). *Belly of the Beast: The Politics of Anti-Fatness as Anti-Blackness*. North Atlantic Books.
- Hart, E., Tan, C. C. y Chow, Ch. M. (2020). Anti-fat attitudes and dietary restraint within mother-daughter dyads: an Actor-Partner Interdependence Model (APIM) analysis. *Eating and Weight Disorders. Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26, 1417–1426. <https://doi.org/10.1007/s40519-020-00949-w>
- Hermiston, A. J. (2010). “Who are you calling ‘fat’?”: the social construction of the obesity epidemic. En A. Mukherjea (ed.), *Understanding Emerging Epidemics: Social and Political Approaches (Advances in Medical Sociology, Vol. 11)* (pp. 359-369). Emerald. [https://doi.org/10.1108/S1057-6290\(2010\)0000011023](https://doi.org/10.1108/S1057-6290(2010)0000011023).
- hooks, b. (2013). *Writing Beyond Race: Living Theory and Practice*. Routledge.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6), 1–34.
- Jackson, J. (2019). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge.
- Krauskopf, J. (1909). *Prejudice. Its Genesis and Exodus*. Bloch Publishing Company.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Lambert, W. (1967). A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91–109.
- Leeds-Hurwitz, W. (2010). Writing the intellectual history of intercultural communication. En Th. K. Nakayama y R. T. Halualani (eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 21–33). Blackwell.
- Lippmann, W. (1922). *Public Opinion*. Macmillan.
- López Morales, H. (1993). *Sociolingüística*. Gredos.
- Lorde, A. (2020). *The selected works of Audre Lorde*. Norton.
- Lupton, D. (2013). *Fat*. Routledge.
- Millet, K. (1969). *Sexual Politics*. University of Illinois Press.

- Moon, D. (2010). Critical Reflections on Culture and Critical Intercultural Communication. En Th. K. Nakayama y R. T. Halualani (eds.), *The Handbook of Critical Intercultural Communication* (pp. 34-52). Wiley-Blackwell.
- Murphy, G., Murphy, L. B., y Newcomb, T. M. (1937). *Experimental social psychology*. Harper.
- Ninyoles, R. (1972). Idioma y poder social. Tecnos.
- Nolan, Y. (2017). Obesity as a social construct. *Journal of Health Visiting*, 5(6), 276–277. <https://doi.org/10.12968/johv.2017.5.6.276>
- Palmero, M. (2016, 16 de abril). La cara oculta de Berta Vázquez: sus nombres falsos, su exnovio bailarín y más. *El Confidencial*. <http://bit.ly/3Lm0vCP>
- Parker, I. (2010). La psicología como ideología. *Contra la disciplina*. Catarata.
- Prata Gaspar, M. C., De Morais Sato, P. y Baeza Scagliusi, F. (2022). Under the ‘weight’ of norms: Social representations of overweight and obesity among Brazilian, French and Spanish dietitians and laywomen. *Social Science & Medicine*, 298, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114861>
- Robinson, B. E., Bacon, J. G. y O'Reilly, J. (1993). Fat phobia: measuring, understanding, and changing anti-fat attitudes. *The International Journal of Eating Disorders*, 14(4), 467–480. [https://doi.org/10.1002/1098-108x\(199312\)14:4<467::aid-eat2260140410>3.0.co;2-j](https://doi.org/10.1002/1098-108x(199312)14:4<467::aid-eat2260140410>3.0.co;2-j)
- Rodríguez-Iglesias, Í. (2022). La lógica de inferiorización de las variedades lingüísticas no dominantes. *Etnografía sociolingüística del andaluz*. Peter Lang.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística. Síntesis*.
- Ryland, F. (1897). *Psychology: An Introductory Manual for the Use of Students*. G. Bells & Sons.
- Santos, B. de S. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Clacso/Cedalc.
- Schieffelin, B., Woolard, K. A. y Kroskrity, P. (eds.) (2012). *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría*. Madrid: Catarata
- Silva, B., y Cantisani, J. (2018). Interfaces entre a gordofobia e a formação acadêmica em nutrição: um debate necessário. *Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde*, 13(2), 363–380. <https://doi.org/10.12957/demetra.2018.33311>
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23, 193–229.
- Sully, J. (1892). *The Human Mind: A Text-book of Psychology*. D. Appleton.

- Tesser, A. y Schwarz, N. (eds.) (2001). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intraindividual Processes*. Blackwell.
- The New York Supplement (1894). Vol. 30, West Publishing.
- Truth, S. (2012). Sufragio femenino. En M. Jabardo (ed.), *Feminismos negros. Una antología* (pp. 61-70). *Traficantes de Sueños*.
- Strings, S. (2019). *Fearing the Black Body: The Racial Origins of Fat Phobia*. New York University Press.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa.
- Weinberg, G. (1972). *Society and the Healthy Homosexual*. St. Martin's Press.
- Wimmer, A. y Schiller, N. G. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301–334.

FREUD Y LA BÚSQUEDA
DEL FACTOR PERTURBADOR.
PARA UNA CRÍTICA CULTURAL DESDE
EL PSICOANÁLISIS

DELMIRO ROCHA ÁLVAREZ
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo quiere mostrar la lógica interna del pesimismo cultural de Freud. Aunque el recorrido nos llevará a interpretar y citar varias de sus obras, tales como *El porvenir de una ilusión*, *Tres ensayos de teoría sexual* o *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna*, el texto se centrará de forma muy concreta en el capítulo V de la obra *El malestar en la cultura*, pues ahí encontraremos el factor perturbador que Freud declara perseguir. Con este hilo narrativo, evaluaremos la supuesta oposición entre el Freud psicoanalítico y el sociológico; analizaremos críticamente la recurrente acusación de pansexualismo; investigaremos su crítica religiosa; exploraremos el significado de “malestar”, así como el de “prójimo”, para el cual aventuraremos una nueva definición de corte freudiano; sondearemos su defensa de la racionalidad y escrutaremos las posibilidades de la civilización de negociar con la agresividad que, a un tiempo, la posibilita y la amenaza.

Para lograr nuestros objetivos, es necesario partir de la interpretación freudiana de la cultura. En concreto, desde aquel punto de vista que entiende la cultura como sacrificio. Pero no un sacrificio en el sentido corriente de esfuerzo para lograr los deseos, sino, precisamente, para renunciar a ellos. La cultura sería, así, sinónimo de renuncia y prohibición. Veremos que aquello que se prohíbe en la cultura, o que la cultura prohíbe, a lo que se renuncia, no son solamente elementos conscientes

ni tan solo deseos en el sentido sexual. Desde un punto de vista psíquico, lo prohibido coincide con lo reprimido, y lo reprimido es, para el psicoanálisis, el deseo oculto a la conciencia que aflora en forma de síntoma. ¿Quién o qué se encargaría, pues, de reprimir el deseo? Pues bien, precisamente, la cultura. Sin embargo, esto no significa que la cultura sea un remedio beneficioso y deseable, pues bien podría responder a una lógica interna de necesidad y fracaso inevitable. Para Freud, la cultura prohíbe en aras de una convivencia civilizatoria que mitigue la autodestrucción, pero eso no significa que contenga la posibilidad de éxito en su estructura. Para entender la preocupación de Freud, quizá convenga empezar por el final, esto es, citando las últimas palabras de *El malestar en la cultura*:

He aquí, a mi entender, la cuestión decisiva para el destino de la especie humana: si su desarrollo cultural logrará, y en caso afirmativo en qué medida, dominar la perturbación de la convivencia que proviene de la humana pulsión de agresión y de autoaniquilamiento. Nuestra época merece quizás un particular interés justamente en relación con esto. Hoy los seres humanos han llevado tan adelante su dominio sobre las fuerzas de la naturaleza que con su auxilio les resultará fácil exterminarse unos a otros, hasta el último hombre. Ellos lo saben; de ahí buena parte de la inquietud contemporánea, de su infelicidad, de su talante angustiado. (Freud, 1929, p. 140)

2. FREUD: EL MÉDICO, EL FILÓSOFO.

Aparentemente, Freud es un médico que dedicó su vida a intentar dar una respuesta psíquica a problemas de salud mental en una época en la que estos se afrontaban como males originados por motivos fisiológicos y, en consecuencia, también se intentaban solucionar aportando remedios que incidían sobre la fisiología del individuo enfermo. Este es uno de los grandes méritos del médico Sigmund Freud: defender la hipótesis de que los problemas mentales no tienen un origen físico, sino psíquico. No debemos olvidar que el primer laboratorio de psicología experimental, que es tomado por la historia de la literatura científica como el nacimiento de la psicología científica -y aquí “científica” quiere decir “no filosófica”- fue fundado por Wilhelm Wundt en 1879, en Leipzig; y la obra de Freud: *Observación de un caso severo de hemianestesia en un varón histérico*, fue presentada al público apenas siete años después, en

1886. Con todo, también hay que decir en voz alta lo que solo los freudianos ortodoxos callan, a saber, que todas las soluciones que el psicoanálisis aporta son hoy descartadas por la mayoría de los profesionales e investigadores de la psicología médica, alegando estos últimos que aquellos supuestos remedios carecen de base científica. Sin embargo, si tanto la vanguardia médica como la literatura freudiana tenían razón al postular que los problemas psíquicos no tienen, necesariamente, una causa fisiológica, entonces, podríamos pensar que, en el fondo, el giro que Freud realiza hacia la cultura no es un derroche de tinta, como él pensaba. En efecto, y esta es una de las tesis que defenderemos, la paradoja de su obra consiste en que el médico Sigmund Freud fue tan relevante en el pasado como insignificante es en el presente, así como el filósofo Sigmund Freud es tan relevante para el presente como insignificante fue para el pasado. Dicho de otra forma, si bien las teorías psicoanalíticas están hoy en entredicho por la comunidad científica, especialmente por lo que se denomina la psicología clínica, en cambio, su crítica filosófica de la cultura goza de buena salud. Esta salud de hierro del viejo doctor consiste en que todavía no hemos podido desembarazarnos de algunos de los principios fundamentales de su teoría crítica de las sociedades humanas, como aparentemente sí ha podido hacer la psicología con su psicoanálisis.

En esta línea nos debe importar en detalle la opinión del propio Freud, pues no es solo una anécdota, ya que él consideraba sus teorías culturales como algo ya sabido por todos y, en esa medida, innecesario desde el punto de vista de la investigación. Lo enunciaba así, al principio del capítulo VI de *El malestar en la cultura*: “En ninguno de mis trabajos he tenido como en este la sensación de exponer cosas archisabidas, gastar papel y tinta, y hacer trabajar al tipógrafo y al impresor meramente para referir cosas triviales” (Freud, 1929, p. 113). Cabe indicar que en este punto no estamos de acuerdo con Freud. Quizá solo se trate de falsa modestia o de un intento furtivo de excusar a su texto de una posible falta de contundencia. La historia ha querido que fuese, sin embargo, una de sus obras más leídas y difundidas. Sea como fuere, y desde nuestro punto de vista, la fuerza que el psicoanálisis ha perdido en la medicina científica ha resurgido en la crítica de la cultura, haciendo del

psicoanálisis una especie de teoría cultural que, si bien no era el objetivo principal de su autor, nos parece que es hoy un elemento que no podemos obviar en toda crítica de la cultura. Y esa fuerza no es posible eludirla en la medida en que sus hipótesis no han sido desmentidas, antes bien parecen confirmarse en el transcurso de la corta historia que va desde su escritura hasta hoy.

3. EL MALESTAR

La principal hipótesis de la que parte *El malestar en la cultura* no consiste en decir que hay cierto malestar en esta o aquella cultura determinada y que, precisamente a través de un refinamiento de esa misma cultura, podemos y debemos acabar con este, es decir, debemos y podemos convertir el malestar en bienestar. Al contrario, la hipótesis consiste en afirmar que toda cultura genera malestar precisamente porque toda cultura, la cultura misma, se define como prohibición, como renuncia, tanto consciente como inconsciente, y esa prohibición cultural genera frustración, culpa y, en definitiva, infelicidad. “Puesto que la cultura impone tantos sacrificios [...] comprendemos mejor que los hombres difícilmente se sientan dichosos (*beglückt*) dentro de ella” (Freud, 1929, p. 111). Cabe recordar que la primera versión escrita por Freud de la obra contenía la palabra infelicidad en el título: “La infelicidad en la cultura” (*Das Unglück in der Kultur*). Sin embargo, el propio Freud decidió cambiar “*Unglück*” (infelicidad) por otra palabra más difícil de traducir: “*Unbehagen*” (malestar). Según cuenta James Strachey en la introducción a la obra (Freud, 1929, p. 60), ante la dificultad de traducir *Unbehagen* a la lengua inglesa, es el propio Freud quien le propone a su traductora, Joan Riviere, traducirlo por *Discomfort*, sugiriendo que el título de la versión inglesa fuese *Man's Discomfort in Civilization*. Con todo, parece ser que la traductora prefirió traducir *Unbehagen* por *Discontent*, pues la obra se publicó finalmente en inglés con el título: *Civilization and its Discontent*. Esta cronología traductológica indica ya la dificultad interpretativa que encierra aquel *Unglück* devenido *Unbehagen*, ya sea vertido al español como disconformidad, descontento, infelicidad o malestar. Empero, aquí sostendremos la lectura que permite entender que

lo determinante de El malestar en la cultura radica en el hecho de que la principal renuncia que nos impone la cultura no es de naturaleza sexual. Esto es relevante porque a poco que alguien lea sobre Freud, y no al propio Freud, acabará, más temprano que tarde, topándose con la recurrente acusación de pansexualismo. Si bien es cierto que esta acusación responde a una narrativa concreta, es igual de cierto que la narrativa del elemento exacto que motivó la acusación solo es propiedad de los especialistas, en cambio la inculpación degeneró en vox populi. Sin embargo, en el inicio del capítulo V de la citada obra, su autor expone lo que denomina “una oposición” (Freud, 1929, p. 105) entre cultura y sexualidad. En esta, después de argumentar, sobre la base de los prejuicios de su época, que la sexualidad se define como un tipo de relación entre dos personas, y la cultura, en cambio, implica una serie de relaciones que comprometen a un número mayor, dice que la cultura necesariamente conlleva restricciones a la vida sexual en aras de los vínculos amistosos de la comunidad. No obstante, para el lector atento, y ajeno a la crítica pansexualista, Freud añade que debe haber otro elemento más profundo que dirija a la cultura a oponerse a la sexualidad imponiéndole límites.

La realidad efectiva nos muestra que la cultura nunca se conforma con las ligazones que se le han concedido hasta un momento dado, que pretende ligar entre sí a los miembros de la comunidad también libidinalmente, que se vale de todos los medios y promueve todos los caminos para establecer fuertes identificaciones entre ellos, moviliza en la máxima proporción una libido de meta inhibida a fin de fortalecer los lazos comunitarios mediante vínculos de amistad. Para cumplir estos propósitos es inevitable limitar la vida sexual. Pero aún no inteligimos la necesidad objetiva que esfuerza a la cultura por este camino y funda su oposición a la sexualidad. Ha de tratarse de un factor perturbador que todavía no hemos descubierto. (Freud, 1929, pp. 105-106)

4. CRUEL Y SEXUAL. CRONOLOGÍA DE UNA BORRADURA.

Ese factor perturbador al que el Freud de 1929 hace referencia, elemento que vendrá a explicar la limitación que la cultura impone a la vida sexual, y que no será la sexualidad, se podría rastrear en la extensa obra freudiana desde muchos años atrás. Por ejemplo, en la obra *Tres ensayos de teoría sexual*, publicada por Freud en 1905, podemos leer:

Con independencia aún mayor respecto de las otras prácticas sexuales ligadas a las zonas erógenas, se desarrollan en el niño los componentes crueles de la pulsión sexual. La crueldad es cosa enteramente natural en el carácter infantil; en efecto, la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse, se desarrollan relativamente tarde. Es notorio que no se ha logrado todavía el análisis psicológico exhaustivo de esta pulsión. Nos es lícito suponer que la moción cruel proviene de la pulsión de apoderamiento y emerge en la vida sexual en una época en que los genitales no han asumido aún el papel que desempeñarán después. (Freud, 1905, p. 175)

Tres ensayos de teoría sexual es una importante obra en la que Freud investiga el papel de la sexualidad en la causa de la neurosis, otorgando una atención especial al estudio de la pulsión sexual en la niñez. En el pasaje que acabamos de citar, apunta Freud, “nos es lícito suponer que la moción cruel proviene de la pulsión de apoderamiento...” (Freud, 1905, p. 175), sin dejar del todo claro si aquella crueldad viene de esta sexualidad. Freud no es explícito al respecto, y no lo es a propósito. Estamos seguros de que la falta de explicitación al respecto es buscada gracias a aquellas publicaciones que indican los cambios hechos por el autor, que, por así decirlo, no borran la borradura. En este sentido, y también por esta razón, utilizamos la edición de las obras completas en castellano publicadas en Amorrortu porque, además de una excelente traducción, también nos ofrece un rastreo de los cambios que el propio Freud fue introduciendo en su obra en las sucesivas ediciones y reediciones. La cita que nos ocupa es representativa a este respecto, pues la versión que leemos hoy de *Tres ensayos de teoría sexual*, publicada en 1905, es en realidad una revisión mucho más tardía, pues está basada en la sexta edición alemana de 1925. Más cerca, en realidad, de la época en la que Freud escribió *El malestar en la cultura* (1929) que del año en que publicó *Tres ensayos de teoría sexual* originalmente (1905). Una lectura atenta de las borraduras, tal y como hace James Strachey, nos permite concluir que en 1905 Freud ya suponía que la crueldad y la sexualidad procedían de fuentes distintas. En efecto, en la primera versión publicada, 1905, y también en la revisión de 1910, la frase escrita por Freud decía de la siguiente manera: “Tenemos derecho a suponer que las mociones crueles fluyen de fuentes en realidad independientes de la sexualidad...” (Freud, 1905, p. 175, n. 33). Es muy significativo que

Freud decidiese eliminar la palabra independencia. Y lo es por dos razones. La primera razón consistiría en decir que es significativo porque indica que Freud había emprendido la búsqueda de ese factor perturbador, al que hace referencia en el capítulo V de *El malestar en la cultura*, muchos años atrás, y que ya en los primeros años del siglo XX descartaba que fuese la pulsión sexual. Es decir, el contraargumento a la crítica pansexualista contra Freud lo podemos encontrar ya en su obra de 1905. Por otro lado, la segunda razón significativa es, evidentemente, la borradura misma. El hecho de que Freud elimine, sin modificar la dirección, la huella de su sospecha. O, para ser estrictos, que esconda el paso, agrandando, de paso, la huella que inscribe. Lo que explica esta borradura, a tenor de lo que Freud escribe en 1905, es la necesidad de investigar las influencias recíprocas entre crueldad y sexualidad. Veamos el pasaje entero tal y como aparecía en las versiones de 1905 y 1910 de *Tres ensayos de teoría sexual*:

Tenemos derecho a suponer que las mociones crueles fluyen de fuentes en realidad independientes de la sexualidad, pero que ambas pueden entrar en conexión tempranamente, por una anastomosis [conexión transversal] próxima a sus orígenes. No obstante, la observación enseña que entre el desarrollo sexual y el de la pulsión de ver y de crueldad persisten influencias recíprocas, que vuelven a restringir la aseverada independencia entre ambas clases de pulsiones. (Freud, 1905, p. 175, n. 33)

Sin embargo, y para finalizar aquí la cronología de esta borradura, el cambio tampoco se produjo en la sexta edición alemana de 1925, sino en una previa de 1915. Sea como fuere, nuestra apuesta es que aquella sospecha temprana que pretendía desligar la sexualidad de la crueldad acaba apareciendo de nuevo, con más fuerza, en los análisis desarrollados en *El malestar en la cultura* de 1929.

5. AMARÁS AL PRÓJIMO COMO A TI MISMO.

La obra *El malestar en la cultura* podríamos definirla como una búsqueda. Como el intento de encontrar el elemento que haga cuadrar la teoría psicoanalítica con el pesimismo sociológico. La búsqueda de ese factor perturbador que explique la oposición entre cultura y sexualidad, y que vendrá, a su vez, a perturbar cualquier intento de solución

humanista. Inmediatamente después de anunciar, en el capítulo V, que “todavía no [lo] hemos descubierto” (Freud, 1929, p. 106), Freud pone la pista sobre lo que denominó, en su obra *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna* (Freud, 1908), el ideal de la sociedad culta. Se refiere el autor a la máxima cristiana “Amarás al prójimo como a ti mismo”. Máxima cristiana cuyo origen Freud se apresura desmentir, pues afirma que es más vieja que el cristianismo. Con todo, el desmentido será más profundo y afectará a la máxima en sí misma si adoptamos ante ella, como Freud sugiere, una actitud ingenua.

Adoptemos frente a él una actitud ingenua, como si lo escuchásemos por primera vez. En tal caso, no podremos sofocar un sentimiento de asombro y extrañeza. ¿Por qué deberíamos hacer eso? ¿De qué nos valdría? Pero, sobre todo, ¿cómo llevarlo a cabo? ¿Cómo sería posible? (Freud, 1929, p. 106)

Freud argumenta que el amor es algo valioso, valioso para uno mismo, y, en esa medida, aquel que reciba mi amor debe merecerlo. Debe haber algún tipo de transacción, algún tipo de beneficio que justifique el sacrificio. Como es obvio, esa plusvalía no es necesariamente monetaria, sino principalmente sentimental, pero no por eso dejaría de ser un intercambio. Amo a mi amigo porque su felicidad es también la mía, así como su dolor es irremediamente el mío. Freud hace una interpretación económica del amor para justificar la necesidad imperiosa de amar al amigo y, por las mismas, no amar al ajeno. Esta sería la primera interpretación del “prójimo” que Freud anula en su argumentación. Con todo, también se preocupa por una segunda interpretación, aquella que lleva a cabo una lectura del “prójimo” como un universal. Si la máxima “amarás al prójimo como a ti mismo” pretende que la figura del prójimo lo sea en la medida en que existe, y no en la medida en se relaciona amistosamente, amorosamente, conmigo, entonces, dice Freud, la porción de amor que le correspondería sería ínfima, ridícula, y no permitiría ni siquiera amarse a uno mismo. En una palabra, si entendemos el concepto de prójimo desde una lectura universal, entonces la máxima se vuelve irracional.

Pero si debo amarlo con ese amor universal de que hablábamos, meramente porque también él es un ser de esta Tierra, como el insecto, como la lombriz, como la víbora, entonces me temo que le corresponderá un pequeño monto de amor, un monto que no puede ser tan grande como el

que el juicio de la razón me autoriza a reservarme a mí mismo. ¿Por qué, pues, se rodea de tanta solemnidad un precepto cuyo cumplimiento no puede recomendarse como racional? (Freud, 1929, p. 107)

Según Freud, existe una máxima todavía más absurda, a saber: “Ama a tus enemigos”. No obstante, el propio Freud reconoce que los contraargumentos para desenmascarar este precepto moral son los mismos que ya había utilizado contra la vieja máxima cristiana. En el fondo, reconoce, la única máxima que funciona en ambos casos es el “*Credo quia absurdum*” (Creo porque es absurdo).

Tres años antes, en 1927, Freud ya le había dedicado atención a esta expresión eclesial en *El porvenir de una ilusión*. Allí vuelve a apelar a la racionalidad como criterio exigible y acusa al Padre de la Iglesia de inventar una máxima de apariencia racional para justificar lo irracional. Además, dice, que este es un criterio de naturaleza violenta.

Uno, de naturaleza violenta, es antiguo; el otro, sutil y moderno. El primero es el «Credo quia absurdum» del Padre de la Iglesia. Quiere significar que las doctrinas religiosas se sustraen de las exigencias de la razón, están por encima de ella. Es preciso sentir interiormente su verdad, no hace falta aprehenderlas mediante conceptos. Ahora bien, ese Credo tiene interés, pero sólo como confesión personal; para ser fallo inapelable le falta fuerza obligatoria. ¿Acaso estaré obligado a creer en cualquier absurdo? Y si no es así, ¿por qué justamente en este? No hay instancia alguna que se encuentre por encima de la razón. Si la verdad de las doctrinas religiosas depende de una vivencia interior que la atestigua, ¿qué hacer con los numerosos seres humanos que nunca han tenido una vivencia tan rara? Cabe exigir a todos los hombres que empleen las dotes de la razón que poseen, pero no puede erigirse una obligación universalmente válida sobre un motivo que sólo existe en poquísimos. Admitamos que alguien, en virtud de un éxtasis que lo conmovió profundamente, haya adquirido el absoluto convencimiento en la realidad objetiva de las doctrinas religiosas. Bien; pero, ¿qué significa esto para otro? (Freud, 1927, p. 28)

Por lo tanto, el ideal de la sociedad culta se basa en un absurdo, de carácter irracional y de naturaleza violenta. No encontrará ahí, pues, el factor perturbador que lo mueve todavía.

6. LA AGRESIVIDAD. HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE “PRÓJIMO”

Es destacable que inmediatamente después de acusar de violenta a la máxima atribuida a Tertuliano el apologeta, máxima sobre el absurdo y absurda a su vez según Freud, este se precipite, casi sin transición, sobre el elemento que definirá, ahora sí, como el factor perturbador, y que, por razones de estilo, fingía poco más arriba no haber descubierto todavía. En efecto, apenas unas páginas después, y todavía en el fructífero capítulo V de *El malestar en la cultura*, y después de su análisis y oposición a la máxima cristiana “amarás al prójimo como a ti mismo” -pero aún veremos retornar la cuestión del prójimo-, Freud afirma que, al referirse al ser humano, “es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad” (Freud, 1929, p. 108). Aquí aparece el elemento clave que llevará a la cultura a definirse como prohibición y que obligará a la limitación de la vida sexual. Sin embargo, esa restricción no funciona como cortapisa cuyo fin es ella misma, sino en aras de una comunidad cuya posibilidad radica en la medida en que se controle la agresividad intrínseca del ser humano, esto es, su constitución como lobo para el hombre.

[...] el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo. “*Homo homini lupus*”. (Freud, 1929, p. 108)

Este pasaje es demoledor. Y lo es fundamentalmente por dos razones. Por un lado, porque ofrece una definición de ser humano, terriblemente negativa y pesimista, basada en la idea de que el ser humano sería el único animal que ataca por motivos distintos a la defensa o la necesidad. La agresividad humana es intrínseca y va más allá de momentos de apuro o aprieto. Por otro lado, el pasaje dibuja una definición de prójimo completamente alejada de aquella idea cristiana del amor universal. El prójimo no se reduciría solamente a objeto, ya sea auxiliar o sexual, sino que sería incluso “una tentación -dice Freud- para satisfacer en él la

agresión”. Destacamos el sustantivo “tentación” y el verbo “satisfacer” porque todo ocurre como si el ser humano no pudiese dejar escapar la oportunidad de dar rienda suelta a su agresividad, de disfrutar de esta, proyectándola hacia afuera, particularmente hacia otro ser humano. Como si la satisfacción de la agresividad fuese particularmente satisfactoria cuando se agrede a otro ser humano, lo cual marca una diferencia clara entre la animalidad del ser humano y la del resto de los seres animales. De este rasgo aterrador, precisamente en su nombre, se nutre el nuevo concepto de prójimo que asoma en este pasaje. Prójimo, entonces, no es aquel al que amarás como a ti mismo, sino la oportunidad de satisfacer tu agresividad, de sentirse dichoso (*beglückt*). Este apotegma, pregunta Freud de forma retórica, ¿quién osaría negarlo? (Freud, 1929, p. 108), como si estuviese completamente seguro de que cualquiera que lea su demoledor pasaje asentirá irremediabilmente. Pues tendemos a pensar, para convencernos a nosotros mismos, que el ser humano solo actúa de ese modo bajo amenaza. Sin embargo, el argumento de Freud consiste en decir que es justamente “cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla” (Freud, 1929, p. 108), cuando el ser humano desata su agresividad y se muestra en su verdadera naturaleza. Y veremos a Freud decir, en una suerte de feliz contradicción, que el ser humano es una bestia salvaje cuando hace aquello que más lo diferencia de las bestias salvajes, a saber, atacar sin razón a su propia especie. En este sentido, los animales no humanos, las bestias salvajes a las que se refiere Freud, serían más racionales que el ser humano, pues emplean su agresividad bajo amenaza o necesidad, lo cual no dejan de ser argumentos completamente justificados desde un punto de vista racional, no ético. Veamos el pasaje completo donde Freud explica la definición de ser humano como *Homo homini lupus* y cuyo apotegma, según él, nadie podría negar:

¿quién, en vista de las experiencias de la vida y de la historia, osaría poner en entredicho tal apotegma? Esa agresión cruel aguarda por lo general una provocación, o sirve a un propósito diverso cuya meta también habría podido alcanzarse con métodos más benignos. Bajo circunstancias propicias, cuando están ausentes las fuerzas anímicas contrarias que suelen inhibirla, se exterioriza también espontáneamente, desenmascara a los seres humanos como bestias salvajes que ni siquiera respetan a los miembros de su propia especie. (Freud, 1929, p. 108)

Como indicábamos poco más arriba, estos dos pasajes que acabamos de comentar de cerca, y que constituyen casi la totalidad de un párrafo, aparecen inmediatamente después de que Freud haya retomado su análisis del *Credo quia absurdum*, iniciado unos años antes en *El porvenir de una ilusión*. ¿Por qué el tan buscado factor perturbador aparece en el capítulo V de *El malestar en la cultura* justo a continuación de su crítica racional a lo irracional? En primer lugar, parece indicar que el factor perturbador no sería algo irracional. Esto es, que no debemos buscarlo fuera del ser humano, en ningún más allá, sino en el interior del propio ser humano que tratamos de comprender. Esta sería una primera crítica a aquella ilusión religiosa. En segundo lugar, aunque estaría en un lugar primordial a tenor de la importancia que este capítulo le otorga, la cercanía de ambos desarrollos en el capítulo V también parece indicar que lo absurdo es creer que el ser humano es bueno. En el fondo, lo verdaderamente absurdo, lo que nadie puede creer, lo que ningún ser humano “en vista de las experiencias de la vida y de la historia, osaría poner en entredicho” (Freud, 1929, p. 108), sería lo absurdo del apotegma que define al ser humano como bueno. Semejante definición de ser humano es increíble, justamente porque es irracional y absurda, porque no se deriva del sentido común, ni tampoco de los conocimientos históricos ni de ningún análisis psíquico ni humanista riguroso. En consecuencia, necesitaríamos creer en lo absurdo para poder creernos semejante apotegma. *Credo quia absurdum*. Esta segunda crítica a la ilusión religiosa va en realidad mucho más allá de una crítica a la teológica cristiana. En el fondo, Freud parece indicarnos que la máxima de Tertuliano, máxima sobre el absurdo y máximo absurdo como máxima, no solo justifica una tradición religiosa concreta, la cristiana, sino que es en realidad el apotegma que la humanidad se aplica en secreto y con vergüenza a sí misma. Por lo tanto, la crítica de Freud al *Credo quia absurdum* es una puesta en cuestión de los modelos religiosos, filosóficos, históricos, humanísticos, etc., que se han empeñado en velar lo evidente y en creer en un absurdo que nadie puede creer. Esa sería, en el fondo y en buena lógica, la única razón para creer: porque es increíble.

7. CONCLUSIONES: EL NECESARIO FRACASO DE LA CULTURA

Estamos, por consiguiente, ante una crítica general de la cultura que es, al mismo tiempo, su justificación. Pues la cultura que Freud define como prohibición aparecería justamente como el recurso que trataría de parar los pies a ese factor perturbador que no sería la sexualidad humana, sino la agresividad humana, “la hostilidad primaria y recíproca de los seres humanos” (Freud, 1929, p. 109) hacia el prójimo, hacia todo lo que está próximo, pero preferiblemente hacia el prójimo pues la satisface de mejor manera. Pues esta cultura (*Kultur*), o civilización, como sugirió el propio Freud a la traductora Joan Riviere para su versión inglesa, aparecería en la medida en que se hacía necesaria la represión de aquella agresividad. Por lo tanto, reforzando el pesimismo freudiano de lógica racional, la agresividad es solidaria de la cultura. Esta aparece gracias a aquella y con el cometido de acabar con ella. Cabe entender que alcanzarlo implicaría el final de sí misma, pues ya no habría necesidad civilizatoria o cultural si no hay agresividad que aplacar. Gracias a la fuerza lógica de este argumento, Freud puede decir sin temor a equivocarse que “este afán cultural no ha conseguido gran cosa hasta ahora” (Freud, 1929, p. 109) y puede permitirse un pesimismo radical que no deja de ser la conclusión correcta de su teoría. En el fondo, al ser humano culto apenas le ha quedado la posibilidad de cambiar “un trozo de posibilidad de dicha por un trozo de seguridad” (Freud, 1929, p. 112).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freud, D. (1886). Observación de un caso severo de hemianestesia en un varón histérico. En Freud, S. (1982). *Obras Completas, Volumen I (1886-1899)*. Amorrortu Editores. Tercera reimpresión 1992.
- Freud, D. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En Freud, S. (1978). *Obras Completas, Volumen VII (1901-1905)*. Amorrortu Editores. Sexta reimpresión 1992.
- Freud, S. (1908). La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna. En Freud, S. (1979). *Obras Completas, Volumen IX (1906-1908)*. Amorrortu Editores. Segunda reimpresión 1992.

- Freud, S. (1925). Las resistencias contra el psicoanálisis. En Freud, S. (1979). Obras Completas, Volumen XIX (1923-1925). Amorrortu Editores. Cuarta reimpresión 1992.
- Freud, S. (1927). El porvenir de una ilusión. En Freud, S. (1979). Obras Completas, Volumen XXI (1927-1931). Amorrortu Editores. Tercera reimpresión 1992.
- Freud, S. (1929). El malestar en la cultura. En Freud, S. (1979). Obras Completas, Volumen XXI (1927-1931). Amorrortu Editores. Tercera reimpresión 1992.
- Freud, S. (1933). ¿Por qué la guerra? En Freud, S. (1979). Obras Completas, Volumen XXII (1932-1936). Amorrortu Editores. Segunda reimpresión 1991.
- Freud, S. (1939). Moisés y la religión monoteísta. En Freud, S. (1980). Obras Completas, Volumen XXIII (1937-1939). Amorrortu Editores. Segunda reimpresión 1991.

EL CONSENSO DE WASHINGTON EN VENEZUELA DURANTE LOS GOBIERNOS DE PÉREZ Y CALDERA (1989-1998)

LUIS MIGUEL UHARTE POZAS
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

La década del noventa es caracterizada en Venezuela como la época de aplicación de políticas de orientación neoliberal. Tanto el gobierno de Acción Democrática (AD), presidido por Carlos Andrés Pérez de 1989 a 1993, como el Ejecutivo de COPEI (Partido Social-cristiano), liderado por Rafael Caldera de 1994 a 1998, pusieron en marcha una serie de medidas que provocaron un cambio sustancial en el modelo de desarrollo que el país había seguido desde el fin de la dictadura en 1958.

Durante más de dos décadas, desde los años sesenta hasta principios de los ochenta, AD de orientación socialdemócrata (centro-izquierda) y COPEI de perfil de centro-derecha, se turnaron en el gobierno compartiendo en gran medida una política económica de corte desarrollista, en la que el intervencionismo estatal fue clave (Roberts, 2003; Levine, 2001; Hidalgo Trenado, 2002; Sonntag, 1992; Salamanca, 1994; López Maya y Lander, 2000. A partir de 1989 se produce el fin del modelo y el inicio de una nueva etapa económica (Ellner, 2003; Hellinger, 2003; Morón, 1994)

El presente trabajo pretende realizar un análisis de la orientación económica de los gobiernos de Carlos Andrés Pérez (1989-1993) y Rafael Caldera (1994-1998) en relación al grado de cumplimiento de las directrices del denominado “Consenso de Washington”, decálogo que inspiró la política económica de una buena parte de los Ejecutivos de América Latina en la década del noventa del siglo XX.

Para abordar la investigación, en primer lugar, presentamos de manera breve el “Consenso de Washington”, es decir, quién lo impulsa, porqué, cuando surge y cuáles son sus principales directrices. A continuación, a partir de las diez recomendaciones que propone el Consenso, evaluamos su grado de aplicación en cada uno de los gobiernos citados. Finalizamos con un breve apartado de conclusiones.

La metodología para realizar el estudio se ha basado fundamentalmente en la revisión de documentación gubernamental y de investigaciones de otros autores y en su contraste con las directrices del “Consenso de Washington”, para poder evaluar así su grado de cumplimiento. La documentación de gobierno que se ha utilizado como fuente principal ha sido de dos tipos. Por un lado, los informes de CORDIPLAN, la Oficina Central de Coordinación y Planificación encargada de redactar los Planes de la Nación. Concretamente se han consultado los Lineamientos generales del VIII Plan de la Nación del gobierno de Pérez y los del IV Plan de la Nación del Ejecutivo de Caldera. Por otro lado, se han consultado las memorias anuales del Ministerio de Hacienda.

2. EL CONSENSO DE WASHINGTON

El economista británico John Williamson, consejero del FMI en los años setenta, investigador del Peterson Institute for International Economics en los años ochenta y economista jefe del Banco Mundial para el sudeste de Asia en los años noventa, fue quien acuñó el término de “Consenso de Washington” en 1989. En su famoso artículo “What Washington Means by Policy Reform” definió la orientación del Consenso y enumeró diez recomendaciones de política económica (Casilda, 2005; Bustelo, 2003; Ocampo, 2005).

Cuando Williamson habla de “Washington”, se está refiriendo al Washington político del Congreso y de la alta Administración, al Washington tecnócrata de las instituciones financieras internacionales, a las agencias económicas del gobierno de Estados Unidos, a la Reserva Federal, y a los “think tanks” (Williamson, 1990). Por tanto, estas son las instituciones que determinaron la receta de política económica que recomendó el denominado Consenso de Washington.

Los diez puntos del Consenso de Washington eran los siguientes: primero, disciplina fiscal, es decir control de gasto; segundo, reducción del gasto público, fundamentalmente de los subsidios; tercero, reforma tributaria limitada a la ampliación de la base impositiva (el Washington político era reacio al aumento de impuestos); cuarto, liberar los tipos de interés; quinto, liberar los tipos de cambio; sexto, liberalización de importaciones; séptimo, fomentar la Inversión Extranjera Directa (IED); octavo, privatización de empresas públicas; noveno, desregulación generalizada para promover la competencia; y último, protección de la propiedad privada (Williamson, 1990). En el marco del análisis explicaremos cada uno de ellos con más profundidad.

3. LOS GOBIERNOS DE PÉREZ Y CALDERA

Disciplina presupuestaria. “Washington believes in fiscal discipline” (Williamson, 1990). El primer punto del Consenso de Washington propone la necesidad de implantar disciplina presupuestaria. Asegura Williamson (1990) que, a pesar de las diferencias en la interpretación de la disciplina presupuestaria, en Washington la mayoría de sus miembros coincidió en que los grandes y sistemáticos déficits fiscales constituían una fuente básica de trastornos macroeconómicos como la inflación, el desequilibrio en la balanza de pagos y la evasión de capitales. Por ello, era necesario reducir los déficits fiscales.

Si revisamos el VIII Plan de la Nación, donde se marcan las líneas generales de la política económica de Carlos Andrés Pérez, observamos que “una política fiscal de equilibrio es el instrumento estratégico fundamental del plan de desarrollo que tiene por meta un crecimiento estable”. Se comprueba que el gobierno de Pérez adopta este punto del Consenso como una de sus herramientas principales. Mediante la eliminación del déficit fiscal pretendían impulsar una “estrategia de crecimiento con baja inflación” (CORDIPLAN, 1990, p. 25). Sin embargo, si atendemos a los resultados al final de periodo de gobierno, el déficit fiscal siguió siendo importante, principalmente por la “persistente caída del precio del petróleo” (Salamanca, 1994, p. 13). Paralelamente, el objetivo de reducir significativamente la inflación no lo pudieron cumplir, como

reconoce el propio Ministerio (1994, p. 18) en su Memoria de 1993 – último año del mandato-, cuando asevera que “los esfuerzos han sido estériles al ubicarse el índice inflacionario en cuantía superior al 30% a lo largo del período”. Los sectores más vulnerables fueron los más afectados por esta elevada tasa de inflación, realidad asumida por el Ministerio de Hacienda (1994, p. 18): “la inflación constituye uno de los gravámenes más regresivos que existen (...) porque afecta con más intensidad a los sectores de menor capacidad económica”

Durante el primer período de gobierno de Rafael Caldera persistió el déficit fiscal, principalmente por “los aportes que se vio forzado a hacer el Estado para enfrentar la crisis bancaria” (Convergencia, 2000). Con la aplicación de la ‘Agenda Venezuela’ “la búsqueda del equilibrio fiscal” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 15) se convierte en un objetivo central, al igual que ocurrió con “El Gran Viraje”. El ajuste fiscal pretendía, entre otras cuestiones, “reducir significativamente la inflación”. Si damos por buenos los datos que nos ofrece el Ministerio de Hacienda (1999) en su Memoria de 1998, donde hace un balance de los cinco años de gobierno, se logró un “ajuste gradual del déficit fiscal”. Sin embargo, los resultados de la inflación acumulada al final de período son claramente negativos: casi un 300% (Banco Central de Venezuela, 2005).

Prioridades del gasto público. Para reducir el déficit presupuestario, Washington prefería reducir el gasto público más que aumentar los impuestos (Williamson, 1990). Dentro del gasto público Washington identificaba tres categorías: subvenciones (subsidios), educación y sanidad, e infraestructura pública (“subsidies, education and health, and public infrastructure investment”). La propuesta del Consenso era reducir o eliminar los subsidios, principalmente a la empresa pública y focalizar el gasto público en educación, sanidad e infraestructura pública. Consideraban los subsidios como algo muy negativo (“horror stories”) y denotaban los subsidios a los típicos bienes y servicios (gasolina, pan, teléfono...). El gasto en sanidad y educación se entendía como una buena inversión en capital humano (“They have the character of investment in human capital”), más que un derecho social.

José Antonio Ocampo, Secretario ejecutivo de la CEPAL, nos recuerda que la formulación inicial del Consenso “incluía solamente un énfasis

limitado en la política social y no centraba su atención sobre la distribución de la riqueza y el ingreso” (Ocampo, 2005, p. 23). El propio Williamson reconoce esta omisión de los asuntos referentes a la equidad: “Excluí deliberadamente de la lista aquello que pudiera ser ante todo redistributivo (...) porque sentí que en el Washington de los ochenta había un desprecio por preocupaciones sobre equidad” (en Casilda, 2005).

“El Gran Viraje” se propuso cumplir la premisa del Consenso de reducir el gasto público, como expresamente aparece en el VIII Plan de la Nación (CORDIPLAN, 1990, p. 27). Magallanes asegura que “uno de los aspectos centrales del ajuste económico (...) implicaba la disminución en los niveles de gasto del Estado (...) fuerte contracción del gasto público”. De hecho, como afirma este mismo autor, las reservas del Banco Central se duplicaron en sólo dos años, debido entre otras cosas a la reducción del gasto público (Magallanes, 1999). Además, la reducción se efectuó en los rubros que el Consenso exigía (subsidios e inversiones en empresas públicas). El VIII Plan de la Nación plantea por un lado “reducir el volumen de fondos” que se destinan a empresas públicas y minimizar los subsidios, como ocurría con el caso de la gasolina, donde se proponía “ajustar los precios” (CORDIPLAN, 1990, p. 36). Magallanes (1999, p. 44) nos recuerda que se produjo un “aumento de los precios o tarifas de los bienes y servicios provistos por el sector público” para reducir el déficit fiscal. “El Gran Viraje” también pretendía focalizar el gasto público en gastos educativos, sanitarios y en infraestructura, como lo predicaba el Consenso: “orientar el gasto hacia los servicios sociales” y “obras de infraestructura de apoyo a la producción”. A pesar de que retóricamente el VIII Plan de la Nación pretendía “corregir las grandes desigualdades”, y mejorar “la distribución del ingreso y la calidad de vida de toda la población” (CORDIPLAN, 1990, p. 29), según Salamanca (1994, p. 12), “en materia de bienestar es casi unánime el acuerdo del deterioro de los salarios reales y las condiciones de vida”.

Caldera, en su primera etapa de gobierno, no seguirá al pie de la letra todos los lineamientos del Consenso respecto a las prioridades del gasto público. Aunque sí es cierto que implementó una reducción del gasto público (alrededor de un 10%), con lo que cumplía con la directriz del consenso, por otro lado, no suprimió los subsidios ya que siguió

controlando los precios de la cesta básica, a la vez que impidió el aumento del precio de la gasolina (Salamanca, 1994, p. 17). Con la puesta en marcha de la ‘Agenda Venezuela’ los lineamientos del Consenso vuelven a respetarse en gran medida: se marca como objetivo prioritario, en lo que respecta al gasto, “un cambio cualitativo y cuantitativo, reduciendo y reasignando los gastos”, a la vez que se “reestructura” dicho gasto “dirigiéndolo hacia programas sociales específicos y hacia las inversiones productivas” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 16). Respecto al capítulo de subsidios, estos se eliminan, siendo el más destacado el “ajuste de precios de los combustibles en más del 500%” (González, 1997, p. 189). Las directrices del Consenso se respetan, e incluso se superan en términos liberales, ya que propone utilizar los ingresos extras del petróleo y los provenientes de las privatizaciones, no para invertirlo en política social, sino para pagar la deuda y plantea una reforma del sistema de pensiones que implica aumentar el periodo de cotización para “tener derecho a una pensión” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 16).

Las mejoras sociales que tanto “El Gran Viraje” como la “Agenda Venezuela” preveían no se lograron en la práctica. Los datos que diversas instituciones nos proporcionan así lo atestiguan: el porcentaje de población empleada en el sector formal de la economía no mejoró, ya que según datos del Ministerio de Trabajo (2006) en 1994 empleaba al 51,2% de los trabajadores y en el año 1998 empleaba al 50,2%; la tasa de desempleo urbano pasó de un 10,4% en 1990 a un 11,3% en 1998 (CEPAL, 2002, p. 39); el gasto público en salud, pasó de un 1,8% en el año 1985, como porcentaje del PIB a precios corrientes (CEPAL, 2002, p. 56), a fluctuar de un 1,47% en 1990 (segundo año de Pérez), a un 1,35% en 1993 (último año de Pérez y de un 1,17% en 1994 (primer año de Caldera), a un 1,31% en 1998 (último año de Caldera) (PNUD, 2000); el gasto público en educación, pasó de un 4,1% en 1980, como porcentaje del PIB (CEPAL, 2002, p. 49), a fluctuar de 3,05% en 1990 a 3,43% en 1993 y de 3,55% en 1994 a 3,07% en 1998 (PNUD, 2000). Estos dos últimos datos en salud y educación, reflejan que incluso se desarrolló una política más liberal que la del propio Consenso, ya que este proponía un impulso del gasto sanitario y educativo y en Venezuela, sin embargo, los gastos en estas dos áreas disminuyeron.

Reforma tributaria (Tax Reform). Existía una visión generalizada en Washington respecto a considerar el aumento de los impuestos como una estrategia de menor importancia que la reducción del gasto, la cual se consideraba como la vía principal para reducir el déficit fiscal: “Most of political Washington regards them as an inferior alternative” (Williamson, 1990).

El VIII Plan de la Nación en este apartado no sigue la directriz de Washington ya que ofrece una propuesta híbrida. Por un lado, plantea medidas no liberales, es decir, que pretenden gravar más al que más renta dispone: “minimizar las exoneraciones, excepciones e incentivos” a las personas jurídicas y establecer “tramos de ingreso para garantizar la progresividad, junto a la exoneración total para personas de bajos ingresos”. Pero por otro, propone medidas liberales, es decir, que gravan a todos por igual independientemente del nivel de renta (“se ha previsto la creación del Impuesto al Valor Agregado con el objeto de generar una fuente estable y permanente de ingresos”) y que siguen evitando la “penalización excesiva” del sector privado, para no “desestimularlo” (CORDIPLAN, 1990, p. 27). Si repasamos la Memoria del Ministerio de Hacienda de 1993 (23) se observa que en ese mismo año se implantó el IVA, pero todavía a “nivel de importador y mayorista” y excluyendo productos y servicios básicos (alimentos básicos, medicinas...), con lo que su tendencia liberal se ralentiza. Además, se crea el Impuesto a los Activos Empresariales, pero que no pretende, en principio, aumentar la “carga fiscal de las empresas” sino “contribuir a reducir la evasión”. Pero frente a estas medidas más progresivas Magallanes (1999, p. 50) nos recuerda que funcionó de facto un impuesto indirecto, en absoluto progresivo, que fue el “alza de los precios de bienes y servicios públicos”.

El primer periodo de Caldera, supuso un freno a varias medidas liberales en el área impositiva: por un lado, se negó a aplicar el IVA; por otro lado, impidió el aumento de los precios de la gasolina, que hubiese supuesto un impuesto indirecto generalizado; además, introdujo el “Impuesto al Lujo”. La única medida liberal que registramos en este periodo sería la implantación del “Impuesto de Débitos bancarios”, que gravaba a todos por igual, independientemente de su renta (Salamanca, 1994, p. 16).

El inicio de la “Agenda Venezuela” supondrá un giro liberal en términos impositivos ya que el fin de los subsidios en ciertos bienes y servicios públicos se convertirá en un nuevo impuesto indirecto para toda la población, acentuando el deterioro de los sectores más vulnerables (González, 1997, p. 193).

Tipos de interés. El Consenso de Washington en torno a este tema planteaba dos principios fundamentales. En primer lugar, los tipos de interés debían ser determinados por el mercado (“interest rates should be market-determined”). En segundo lugar, tenían que ser positivos, para desincentivar la evasión de capitales e incrementar el ahorro (“real interest rates should be positive, so as to discourage capital flight and, according to some, increase savings”) (Williamson, 1990). Pero esto no era suficiente, ya que los tipos debían ser positivos, pero “moderados” para poder así “estimular la inversión productiva y evitar la amenaza de una explosión de la deuda pública” (Casilda, 2005).

La propuesta del VIII Plan de la Nación en este punto es similar a la del Consenso de Washington en lo que respecta a dejar en manos del mercado la determinación de los tipos. El VIII Plan habla de mantener una tasa de interés similar a la del mercado internacional (CORDIPLAN, 1990, p. 42). Magallanes (1999, p. 44) asegura además que las altas tasas de interés que impulsó Pérez tenían como fin fomentar el ahorro interno, objetivo también del Consenso. El punto donde se presentan divergencias entre la línea del Consenso y el gobierno de Pérez es en lo relativo a los tipos “moderados”, ya que como lo reconoce el propio Ministerio de Hacienda en su Memoria de 1993 (19) las tasas de interés se elevaron a “niveles sin parangón en la historia venezolana”, lo cual frenó de manera importante “el financiamiento de las actividades productivas”. Salamanca (1994, p. 13) asegura que el alto costo del dinero “generó una distorsión en el papel de la banca, que de intermediario financiero pasó a inversionista”, lo cual desembocó en la conocida crisis financiera de 1994 cuando diversos bancos del país quebraron.

Caldera, durante su primera etapa de gobierno, impuso unos topes en las tasas de interés en el marco de la crisis bancaria iniciada en 1994 y prorrogada hasta principios de 1996 (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 19). Esto significa que no se dejaba en manos del mercado la determinación

de los tipos, como lo promulgaba el Consenso de Washington. Sin embargo, con la implementación de la “Agenda Venezuela” se vuelven a seguir los lineamientos washingtonianos: “en abril de 1996 el BCV abolió los topes en las tasas de interés (...) permitiendo, por lo tanto, la libre determinación de las tasas de interés por parte del mercado” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 19). De todas formas, tampoco Caldera consiguió establecer unos tipos moderados, ya que comenzó su presidencia con una tasa de interés anual nominal del 56,51% en 1994, consiguiendo reducirla al 22,16% en 1997, pero disparándose de nuevo al 45,21% en 1998 (Banco Central de Venezuela, 2005).

Tipo de cambio. Al igual que ocurría con las tasas de interés para el Consenso el tipo de cambio debía ser determinado por el mercado (“Like interest rates, exchange rates may be determined by market forces”). Pero Williamson precisaba que era esencial impulsar un tipo de cambio real “competitivo” (“a competitive real exchange”) pues el objetivo era instaurar una economía exportadora frente a la antigua dinámica de sustitución de importaciones (Williamson, 1990).

Magallanes (1999, p. 44) destaca que entre las medidas iniciales adoptadas por el gobierno de Pérez estuvo la adopción de “un esquema de tipo de cambio flotante, en el que el mercado determina el precio de la divisa”. El objetivo declarado era incentivar una política económica de exportación para el sector privado. Se observa, por tanto, una aplicación directa de la propuesta del Consenso de Washington. Lo que no se cumple es el vaticinio del Consenso en el sentido de que las exportaciones no tradicionales iban a crecer considerablemente, ya que en la Memoria anual de 1993 del Ministerio de Hacienda (1993, p. 19) el gobierno reconoce que “la devaluación no ha contribuido al incremento de las exportaciones en la cuantía en que se vaticinaba ni en proporción a su monto, como lo demuestra el moderado crecimiento de las exportaciones no tradicionales”.

Desde julio de 1994 a abril de 1996 Caldera rompe con la línea washingtoniana ya que establece un “control de cambio para evitar la fuga de reservas” (Convergencia, 2000). En la Memoria anual de 1998 del Ministerio de Hacienda (1999), el gobierno asegura que fue una medida “no deseada”, pero “absolutamente necesaria” para “preservar las

reservas internacionales del país”. Con la entrada de la ‘Agenda Venezuela’ Rafael Caldera elimina el control cambiario: “el 22 de abril de 1996, el gobierno eliminó el sistema de control de cambios (...) se ha instituido una política cambiaria que incluye el establecimiento de una banda alrededor de una tasa central, con lo cual se garantiza al público que no habrá movimientos bruscos en la tasa de cambio” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 19).

Política comercial. El Consenso abogaba por una política económica orientada al exterior, y por ello, consideraba como un elemento fundamental la liberalización de las importaciones: “The second element of an outward-oriented economic policy is import liberalization”. El proteccionismo era considerado como una distorsión (“distortion”). Pero esta idea general de libertad comercial estaba sujeta a dos requisitos. El primero era la necesidad de establecer una protección temporal (“temporary protection”) para las industrias nacientes a través de un arancel general moderado (“a moderate general tariff”). El segundo era la importancia de que el proceso de liberalización fuese gradual, sobre todo en aquellas economías que habían sido muy protegidas. Era fundamental que existiese una fase de transición (Williamson, 1990).

El VIII Plan de la Nación marca como una de sus áreas fundamentales la “apertura comercial y la promoción de la exportación”. El nuevo modelo económico que predicaban se basa en la “expansión de las exportaciones”, a la vez que vinculan el desarrollo económico con la “apertura a la competencia internacional”. Dejan claro además que hay que lograr hacer competitivas a las empresas nacionales “sin necesidad de recurrir a un proteccionismo”. Para avanzar hacia el nuevo modelo, se proponen “desmontar todo el sistema discrecional de protección, eliminando gran parte de las barreras no arancelarias y de las exoneraciones arancelarias”. De todas formas, consideran que la reforma arancelaria no puede ser brusca, y por lo tanto planean una “reforma gradual” (CORDIPLAN, 1990, 49). Vemos que este planteamiento sigue al pie de la letra las directrices de Washington, ya que apuesta por la apertura comercial y por el impulso de una economía exportadora frente al antiguo modelo sustitutivo de importaciones y, a la vez, asume el requisito del Consenso de

no proponer una apertura total en un periodo corto de tiempo, sino más bien establecer un esquema de apertura gradual.

Respecto al gobierno de Caldera, en relación con este punto los datos más precisos de que disponemos aparecen en el IX Plan de la Nación, redactado en el año 1995, un año antes de la presentación oficial de la “Agenda Venezuela”. El IX Plan de la Nación realiza la siguiente aseveración: “El proteccionismo se reducirá al mínimo, haciendo compatible una gradual apertura”. Además, identifica como “base principal del crecimiento” a las “exportaciones no petroleras” (CORDIPLAN, 1995, p. 60). Se observa, por lo tanto, que el IX Plan de la Nación asume la línea de apertura comercial del Consenso de Washington, respetando además su requisito de apertura no brusca sino gradual.

Inversión extranjera directa. Dentro de los lineamientos del Consenso, la liberalización para la inversión extranjera directa no era considerada como una prioridad importante (“is not regarded as a high priority”). Sin embargo, una política restrictiva era percibida como una “necedad” (“foolish”). Se pensaba que dicha inversión podía aportar capital, tecnología y experiencia y contribuir a nuevas exportaciones (Williamson, 1990).

El gobierno de Carlos Andrés Pérez va a considerar la “inversión extranjera” como “indispensable” y como “la mejor vía para que el sector privado venezolano tenga acceso a la tecnología y a los canales de comercialización necesarios para lograr la competitividad internacional”. El VIII Plan de la Nación, en el caso concreto de la minería, apuesta por la “promoción a la inversión privada nacional y extranjera” y en el sector del turismo busca la “participación de los sectores empresariales, nacional y extranjero, en los programas turísticos” (CORDIPLAN, 1990, p. 68). Observamos, por un lado, que al igual que Washington “El Gran Viraje” percibe en la inversión extranjera una fuente de beneficios en términos de entrada de tecnología y de acceso a nuevos mercados. La diferencia radica en que para el Consenso esta no era una prioridad de la política económica y el gobierno de Pérez, por el contrario, la califica como “indispensable”.

El gobierno de Caldera con la implantación de la “Agenda Venezuela” propone acelerar el proceso de apertura a la inversión extranjera. Insiste en promover la inversión privada “tanto nacional como extranjera, en aquellas áreas donde el país posee ventajas para competir con éxito”. Precisa las vías para viabilizar la inversión privada, tanto nacional como extranjera: apertura petrolera, privatizaciones y concesiones de obras y servicios (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 24).

Privatización. Una directriz fundamental del Consenso de Washington fue el impulso a la privatización de empresas públicas de diferentes sectores. Washington parte de una premisa liberal que asegura que la iniciativa privada es más eficiente que la pública, lo que lleva a justificar la enajenación de la propiedad pública en manos privadas: “the main rationale for privatization is the belief that private industry is managed more efficiently than state enterprises” (Williamson, 1990).

Si revisamos el VIII Plan de la Nación vemos que en gran medida sigue esta directriz del Consenso. Por ejemplo, afirma que la “mejor política económica es la que crea condiciones a la iniciativa privada para que asuma su rol de motor del crecimiento”. Por otro lado, establece una relación estrecha entre crecimiento económico y empresa privada: “Venezuela debe crecer (...) Para ello, será indispensable iniciar un proceso de crecimiento basado en el estímulo a la actividad productiva, especialmente en el sector privado”. Se asevera que “ya no existen las condiciones que justificaron la propiedad de los medios de producción por parte del Estado” y, por tanto, se “hace necesario emprender una política de racionalización del sector público” (CORDIPLAN, 1990, p. 31), equiparando “racionalización” a “privatización”.

Después de intentar justificar teóricamente la política de privatización, el VIII Plan de la Nación, explicita cual debe ser la vía para materializarla. Se plantea la necesidad de “redefinir el rol del Estado” y se proponen cuatro modalidades para llevarlo a cabo: transferencia de propiedad, transferencia de gestión, privatización parcial y mejorar la eficiencia de lo no privatizado. La primera modalidad (transferencia total de propiedad del sector público al privado) se refiere a empresas “que operan en mercados competitivos”, más concretamente “hoteles, bancos comerciales, empresas cementeras y muchas otras empresas donde el

sector público tiene una participación minoritaria”. La segunda modalidad (transferencia de gestión) se aplicaría a “empresas de servicio público cuyos mercados no son estrictamente competitivos”, pero cuya gestión “puede ser más eficiente en manos de administradores autónomos” y comprendería a “puertos y aeropuertos, empresas de servicio eléctrico, aseo, agua potable y otras empresas de servicio”. La tercera modalidad (privatización parcial) se impulsaría en empresas que “operan en mercados potencialmente competitivos” y que podrían “ser privatizadas totalmente en el futuro”, pero que en la actualidad “sería necesario reestructurar sus esquemas de propiedad y gerencia para hacer posible una participación creciente de inversionistas privados”. En este grupo estarían “segmentos de las empresas básicas de hierro, acero y aluminio, los servicios de telecomunicaciones y las empresas de transporte”. La última modalidad (mejorar la eficiencia) se desarrollaría en “un conjunto de entes que debe permanecer bajo el control directo de la administración pública” (CORDIPLAN, 1990, p. 32).

Por otro lado, “El Gran Viraje” definía tres etapas en el proceso privatizador. En la primera etapa se privatizarían las empresas con una “alta probabilidad de éxito”, para así “legitimar la política y obtener experiencia”. En la segunda etapa se privatizarían aquellas empresas que “fueron previamente objeto de reestructuración”. En la tercera etapa se llegaría a transferir a manos privadas “empresas con alta complejidad, incluyendo los llamados monopolios naturales” (CORDIPLAN, 1990, p. 31).

Después de presentar todos estos datos, parece obvio que la directriz washingtoniana de privatizar bienes y servicios públicos es planificada con suma disciplina por parte del gobierno de Carlos Andrés Pérez a través del VIII Plan de la Nación. No sólo planificada sino en gran medida ejecutada, si revisamos el IX Plan de la Nación, del año 1995, donde se confirma que han sido “abiertos a la iniciativa privada casi todos los espacios productivos que tradicionalmente estuvieron reservados al Estado. Este sólo mantiene su participación en algunas áreas (...) desarrollo petrolero, minero e hidroeléctrico¹⁰¹” (CORDIPLAN, 1995, p.

¹⁰¹ “El programa de privatización del Estado venezolano es muy amplio en las ramas industriales de aluminio, acero, transportes y comunicaciones, generación y distribución de energía y turismo”. Además, “ya se han abierto a la inversión privada (...) diversos sectores cuya

63). El Ministerio de Hacienda, en su presentación de la ‘Agenda Venezuela’, realiza un balance de lo privatizado desde el inicio del mandato de Pérez hasta la fecha:

“El proceso privatizador en Venezuela comenzó en enero de 1990 (...) desde entonces, Venezuela ha privatizado exitosamente 32 empresas¹⁰² del Estado lo cual se ha traducido en más de US\$ 2.000 millones en ingresos y en el traspaso de más de 37.000 empleados del sector público al privado” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 28).

En cuanto al gobierno de Caldera, tras el impasse de su primera etapa debido entre otras razones a la crisis bancaria, en el XI Plan de la Nación se vuelve a programar la privatización como asunto prioritario: “El proceso de inversión privada debe restituirse y adquirir gran dinamismo a la mayor brevedad” (CORDIPLAN, 1995, p. 61). Con la presentación de la ‘Agenda Venezuela’ se remarca la importancia de profundizar el proceso de privatización emprendido y se identifican los sectores y empresas que se pretenden privatizar durante los años 1996-97: aluminio, hierro, telecomunicaciones, electricidad, turismo, infraestructura, cemento. Además, se anuncia la denominada “apertura petrolera” y sus modalidades: convenios operativos, asociaciones estratégicas, y esquema de ganancias compartidas. Entre otras propuestas, destacan por su importancia la intención de privatizar Pequiven (la petroquímica pública) y un gran número de empresas pertenecientes a la Corporación Venezolana de Guayana (Ministerio de Hacienda, 1995, p. 32). Pero la propuesta que sin duda más repercusión tiene es el inicio de la privatización del sector petrolero, a través del plan “Fondo de Inversiones petroleras”, el cual “permite a los venezolanos adquirir títulos ofrecidos a los mercados de capitales”. El balance del periodo es de un “franco avance de las privatizaciones” (Convergencia, 2000).

Desregulación. La desregulación es considerada como otro mecanismo eficaz para impulsar la competitividad: “Another way of promoting

inversión estaba restringida al sector público, como es el caso de la industria petrolera y petroquímica” (CORDIPLAN, 1995, p. 69).

¹⁰² “Las privatizaciones más importantes han sido la venta del 40% de las acciones de la Compañía Nacional de Teléfonos de Venezuela (CANTV) y la venta de VIASA, una de las aerolíneas nacionales” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 28).

competition is by deregulation”. Los principales mecanismos de regulación eran los siguientes: controlar el establecimiento de nuevas compañías y de las inversiones, restringir la entrada de inversiones extranjeras y los flujos de transferencia de beneficios, controlar los precios, implantar barreras a la importación, asignar créditos de modo discriminatorio e instaurar elevados niveles de impuestos sobre la renta de las empresas (Williamson, 1990).

El gobierno de Pérez, desarrolló una política de amplia desregulación si atendemos a las propuestas del VIII Plan de la Nación y a los resultados obtenidos al fin del mandato. Respecto al control de precios el “Gran Viraje” planteó “minimizar los subsidios” y “ajustar los precios” (CORDIPLAN, 1990, p. 36), como en el caso de la gasolina. Magallanes (1999, p. 44) confirma que se produjo un incremento de precios y tarifas de bienes y servicios públicos. En cuanto al nivel de impuestos a las rentas empresariales el VIII Plan de la Nación proponía evitar la “penalización excesiva” del sector privado (CORDIPLAN, 1990, p. 27). En lo relativo a las barreras a la importación el “Gran Viraje” plantea “desmontar todo el sistema discrecional de protección”. Por último, en el capítulo de restricción a las inversiones extranjeras el VIII Plan de la Nación va a considerar la inversión extranjera como “indispensable” (CORDIPLAN, 1990, p. 67). Estos ejemplos corroboran la política desreguladora que implementó la administración de Carlos Andrés Pérez.

La primera parte del gobierno de Caldera estuvo signada por el “control de precios de productos de la cesta básica”, el “rechazo al aumento de la gasolina”, entre otras medidas económicas. Esto significa que la política de desregulación no tuvo un papel destacado. Sin embargo, con la puesta en marcha de la ‘Agenda Venezuela’ las medidas desreguladoras comienzan a reimplantarse: se eliminan los subsidios, siendo el más destacado el “ajuste de precios de los combustibles en más del 500%” (González, 1997, p. 189); se anuncia que el proteccionismo “se reducirá al mínimo” (CORDIPLAN, 1995, p. 60); y se propone acelerar el proceso de apertura a la inversión extranjera (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 24).

Derechos de propiedad. El último punto del Consenso de Washington alude a la protección de la propiedad privada. Williamson (1990) lo deja meridianamente claro: la protección del derecho de propiedad privada

es un elemento fundamental (“fundamental importance for the satisfactory operation of the capitalist system”). Indica que en América Latina los derechos de propiedad eran muy inseguros: “There is also a general perception that property rights are highly insecure in Latin America”. Por ello, es prioritario reforzar los mecanismos legales para la protección de los propietarios privados.

Cuando el VIII Plan de la Nación asevera, como antes hemos referido, que “ya no existen las condiciones que justificaron la propiedad de los medios de producción por parte del Estado”, está queriendo decir también que ahora la iniciativa privada pasa a primer plano y que para que esto se materialice es fundamental adoptar las medidas legales necesarias para proteger ese nuevo marco. Un ejemplo de ello, es la actividad minera, donde se explicita que “el marco jurídico será modificado” en función de los intereses de la iniciativa privada. Otro ejemplo es la inversión privada extranjera, la cual será atraída por medio de un “marco legal adecuado” y se realizará un importante esfuerzo para “minimizar el riesgo para el inversionista extranjero” (CORDIPLAN, 1990, p. 68). Por tanto, se sigue la directriz washingtoniana.

El gobierno de Caldera también hizo un esfuerzo por aumentar la protección a la propiedad privada cuando en la “Agenda Venezuela” declara explícitamente que “Venezuela está consciente de que tiene que brindar cada vez más seguridad al capital privado” (Ministerio de Hacienda, 1996, p. 26). Pero lo expresa con más nitidez en el IX Plan de la Nación del año 1995, cuando afirma que crear “condiciones propicias a las inversiones de los agentes privados” es un “rol de orientación estratégica”. En el capítulo de inversión extranjera el IX Plan explicita que se va a ofrecer a los “inversionistas foráneos los mismos derechos que a los nacionales” (CORDIPLAN, 1995, p. 71). Se comprueba, al igual que el gobierno de Pérez, que la administración Caldera respetó el lineamiento del Consenso en lo referente a los “derechos de propiedad privada”.

4. CONCLUSIONES

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para

insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

5. REFERENCIAS

- Banco Central de Venezuela (2005). Información estadística. Indicadores.
- Bustelo, P. (2003). Desarrollo económico: del Consenso al post-consenso de Washington y más allá. En AA.VV. Estudios de Historia de Pensamiento Económico. Editorial Complutense.
- Casilda, R. (2005). América Latina: del consenso de Washington a la agenda del desarrollo de Barcelona. Real Instituto Elcano.
- CEPAL (2002). Anuario estadístico de América Latina y el Caribe 2001. CEPAL.
- Convergencia (2000). Segundo gobierno de Rafael Caldera: 1994-1999. COPEI.
- Cordiplan (1990). El Gran Viraje. Lineamientos generales del VIII Plan de la Nación. Cordiplan.
- Cordiplan (1995). Un proyecto de país. Documentos del IX Plan de la Nación, Cordiplan, Caracas.
- Ellner, S. (2003). Venezuela imprevisible. Populismo radical y globalización. Nueva Sociedad, 183, 11-23.
- González, F. (1997). A un año de la Agenda Venezuela. Evaluación de una ilusión. Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 3(2), 11-38.
- Hellinger, D. (2003). Visión política general: la caída del puntofijismo y el surgimiento del chavismo. En Ellner, S. (ed.). La política venezolana en la época de Chávez. Clases, polarización y conflicto. Nueva Sociedad.
- Hidalgo, M. (2002). Liderazgo, reforma económica y cambio político en Venezuela, 1989-1998. En Ramos, A. (ed.). La transición venezolana. Aproximación al fenómeno Chávez. Centro de Investigaciones de Política Comparada.
- Levine, D. (2001). Diez tesis sobre la decadencia y crisis de la democracia en Venezuela. En Carrasquero, J (ed.). Venezuela en transición: elecciones y democracia 1998-2000. CDB Publicaciones.

- López Maya, M.; Lander, L. (2000). Ajustes, costos sociales, y agenda de los pobres en Venezuela: 1984-1998. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(3), 185-206.
- Magallanes, R. (1999). La economía política del ajuste neoliberal. Análisis de un caso: Venezuela 1989-1993. *Politeia*, 23, 29-71.
- Ministerio de Hacienda (1994). Memoria de 1993. Ministerio de Hacienda.
- Ministerio de Hacienda (1996). La Agenda Venezuela. Ministerio de Hacienda.
- Ministerio de Hacienda (1999). Memoria de 1998. Ministerio de Hacienda.
- Ministerio de Trabajo (2006). Indicadores. Porcentaje de población ocupada en el sector formal e informal, años 1994-2005. Ministerio de Trabajo.
- Morón, G. (1994). Breve historia contemporánea de Venezuela. Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, J. (2005). Más allá del Consenso de Washington: una agenda de desarrollo para América Latina. CEPAL. Serie de Estudios y Perspectivas.
- PNUD (2000). Informe sobre Desarrollo Humano en Venezuela, 1999. PNUD.
- Roberts, K. (2003). Polarización social y resurgimiento del populismo en Venezuela. En Ellner, S. (ed.). *La política venezolana en la época de Chávez. Clases, polarización y conflicto*. Nueva Sociedad.
- Salamanca, Luis (1994), Venezuela. La crisis del rentismo. Nueva Sociedad, 131, 10-19.
- Sonntag, H. (1992). La democracia en Venezuela: una visión prospectiva. En González Casanova, P. y Roitman, M. (ed.). *La democracia en América Latina: Actualidad y perspectivas*. Editorial Complutense.
- Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. En Williamson, J. (ed.). *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Institute for International Economics.

LA PERVIVIENCIA DE LA ARQUITECTURA TRADICIONAL EN EL CONTEXTO DEL PATRIMONIO MUNDIAL: EL CASO DE ÚBEDA Y BAEZA

MARÍA ESPERANZA GÓMEZ HOYO¹⁰³

EIDUS, Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En el año 2003 los Conjuntos monumentales renacentistas de Úbeda y Baeza fueron inscritos en la lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO gracias al valor de su arquitectura monumental que proviene de una época de gran esplendor, renovación y transformaciones urbanísticas. Estas dos ciudades se sitúan en la provincia de Jaén en un territorio marcado por su posición estratégica histórica a nivel andaluz, un cruce de caminos que permite tener el control del territorio: la comarca de la Loma. Esto ha generado la evolución de ciudades y pueblos con un marcado carácter defensivo. Es una tierra de frontera. Además, esta comarca está delimitada por dos grandes ríos: el río Guadalquivir al sur y uno de sus afluentes, el río Guadalimar, al norte, siendo el eje Úbeda – Baeza la cima de una gran loma que se eleva entre los dos valles.

En este trabajo, hemos puesto la mirada sobre este territorio con estas características específicas para analizar la conservación de otro tipo de patrimonio: la arquitectura doméstica tradicional manejando la siguiente hipótesis: la conservación de la arquitectura tradicional es más efectiva en lugares con un gran patrimonio monumental que en otros donde la conciencia patrimonial es menor. Este es el caso de muchas ciudades de tamaño medio de la provincia de Jaén que tienen una gran ausencia de elementos propios relacionados con su territorio que les permitan seguir

¹⁰³ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9929-8318>

sintiéndose como un colectivo; han perdido su condición de pueblo debido al crecimiento económico, poblacional o industrial.

El orden lógico de la investigación trata de ordenar todas estas referencias para, finalmente contestar a unos objetivos. Para ello, en un primer momento tratamos de acercarnos a los conceptos teóricos que están inmersos en este proceso de caracterización patrimonial. La condición de pueblo, antes mencionada, la identidad, la evolución de la percepción del patrimonio a lo largo de la historia, la memoria y la tradición; abordamos el territorio teniendo en cuenta el tamaño de las ciudades estudiadas en un ámbito relacional provincial (ciudades medias) y la pérdida patrimonial revisada en causas como el turismo y el crecimiento poblacional. En segundo lugar, analizamos el territorio de estudio teniendo en cuenta no sólo las dos ciudades identificadas sino, también, otros núcleos urbanos de la comarca de la Loma. Con todo esto, introducimos la temática de estudio para poder llegar a unos resultados específicos entorno a la hipótesis planteada.

1.1. TEORÍA Y CONCEPTOS EN TORNO A LA ARQUITECTURA TRADICIONAL

La identidad. En la tesis doctoral Baeza y Úbeda, texto e imagen. Del documento a la construcción de una identidad, Moral (2016) menciona que los rasgos identitarios de la comarca de la Loma tienen que ver con valores histórico – artísticos y culturales. En cada época, la humanidad ha creado unos cánones de belleza para caracterizar cuando algo es valioso y esto es lo que crea el término cultura indisociable del término identidad (Agudo, 1999).

La condición de pueblo. El concepto de pueblo aparece de dos formas: por un lado, el pueblo como colectividad o sociedad que comparte un territorio y, por otro lado, pueblo como ciudad media o pequeña. Usamos la expresión condición de pueblo para expresar unas características que se mantienen en algunas de estas ciudades y que fueron descritas por Goldfinger (1993, p. 13): “relación con el medio natural, composición organizada de la ciudad, importancia de los espacios negativos, unidad de habitación, edificios excepcionales y el uso apropiado de materiales y detalles”. A esto, podemos sumarle elementos inmateriales que tienen que ver con lo colectivo.

Evolución del concepto de patrimonio: la percepción de la arquitectura tradicional como un elemento patrimonial empieza a tener presencia a partir de la segunda mitad del siglo XX, siendo la primera referencia en la Carta de Venecia en 1965 (Gómez, 2017)

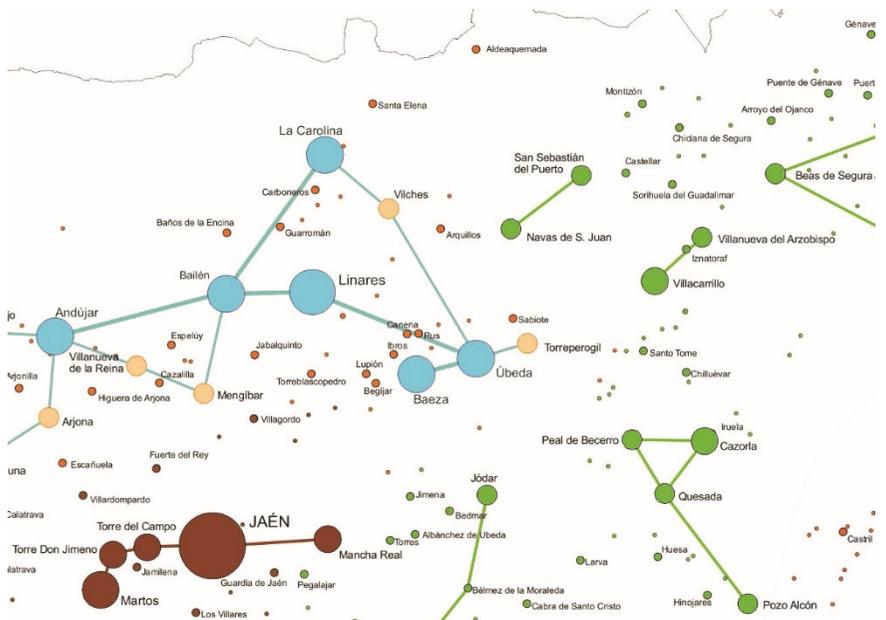
Memoria y tradición: entendemos la tradición como un mecanismo social que comunica el pasado con el futuro y que da significado al presente (Agudo, 1999b, p. 39-42). En este sentido, tenemos claro que un bien se convierte en patrimonial y, por tanto, en identitario cuando tiene capacidad de evocar un pasado y traer hasta el presente (rememoración), un hecho significativo, haciendo una criba de todo aquello que no es relevante para la formación de una identidad colectiva. Con todo esto, estamos en posición de hablar de la memoria y de su uso en el patrimonio en peligro de desaparecer. Le Goff (1991, p. 181) dice: “Las sociedades en las cuales la memoria social es principalmente oral o las que están constituyéndose una memoria colectiva escrita permiten entender esta lucha por el dominio del recuerdo y de la tradición”. Así lo afirma, también González-Varas (2018, p. 86): “la identidad se estabiliza con la memoria, con la rememoración de la tradición”.

1.2. LA COMARCA DE LA LOMA Y LA RED DE CIUDADES MEDIAS

Existe un documento, actualmente en actualización por el cambio de normativa autonómica en materia de urbanismo, que pone en relación los diferentes núcleos poblacionales del territorio andaluz: el Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía. En este documento, se definen las ciudades medias como ciudades y pueblos que organizan o pueden organizar coherentemente un territorio relativamente homogéneo. Son municipios de entre 12000 y 100000 habitantes y su característica principal es el funcionamiento en red. Fernández Salinas (2007, p. 54) expresa: “el entramado andaluz por antonomasia [...] el meollo de la inteligencia colectiva en la construcción de espacios de vida común, donde mejor se aprecia es en las ciudades medias”. Úbeda (34602 habitantes) y Baeza (15902 habitantes), junto con otros núcleos cercanos como Bailén y Linares, articulan una red interior en la que confluyen otros núcleos de menor entidad. La particularidad de estas redes y ciudades (llamadas también *agrociudades*) en cuanto al patrimonio es la pérdida reciente de

sus elementos pues, debido a su tamaño, no se han desligado nunca de lo agrario pero se han ido aproximando poco a poco al modo de vida urbano por lo que la mejora de las rentas familiares y las aspiraciones de muchos de los habitantes han hecho que éstas se aproximen en su estética a un lenguaje pretencioso (Fernández Salinas, 2007, p. 56) y a una renovación de la edificación con nuevos materiales y sistemas no autóctonos (Acosta, 2013). Si, además, introducimos la variable del turismo, la pérdida patrimonial en elementos residenciales es aún mayor pues la búsqueda identitaria de cara a la gestión turística ha centrado más su atención en los elementos monumentales; en el caso de Úbeda y Baeza, la arquitectura Renacentista.

FIGURA 1. Corte e reinterpretación del plano de Ciudades Medias del Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía para la provincia de Jaén donde se observa el carácter diferente que se reparte por la provincia: red de ciudades medias, centros regionales y asentamientos en áreas rurales.

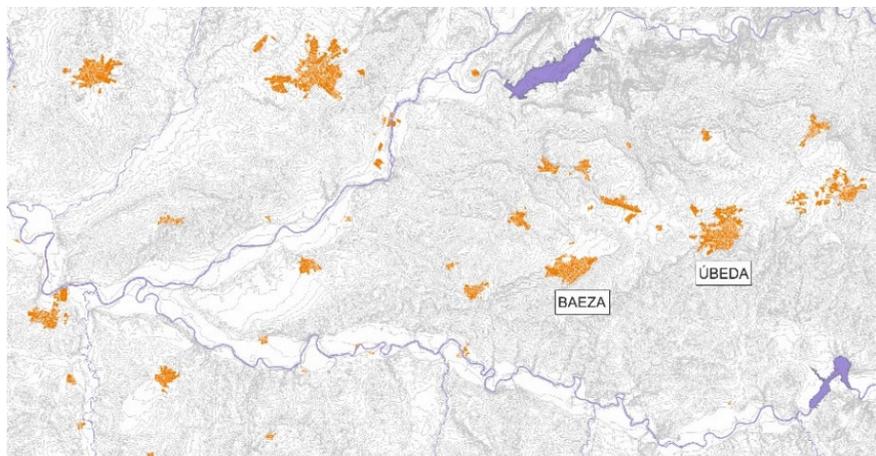


Fuente: Junta de Andalucía (2006) modificado.

La Loma, territorio objeto de este estudio, ocupa un lugar centrado en la provincia de Jaén que se sitúa entre las sierras y con una elevación de 769 metros sobre el valle del Guadalquivir. Está delimitada,

precisamente, por el río Guadalquivir al sur y el río Guadalimar, uno de sus afluentes, al norte. Este territorio ha sido históricamente un lugar de conflictos y estratégico en la comunicación de Andalucía con el resto del país. Su época de esplendor, en el siglo XVI viene de la mano de un auge económico por el incremento de la producción agrícola y de los nuevos mercados ganaderos y artesanales, entre otros factores, que trajeron consigo la aplicación de las teorías humanistas que se estaban dando en otros países como Italia. Úbeda y Baeza tuvieron un desarrollo paralelo siendo una complementaria de la otra (Fernández, 2007) pues en Úbeda se desarrolló la arquitectura señorial y Baeza se convirtió en centro eclesiástico y educativo. Otro aspecto territorial fundamental en este enclave es el aspecto agrícola con los campos de olivares que generan una fuerte relación entre ciudad y labores agrarias además de ser uno de los puntos primordiales en la declaración conjunta de Úbeda y Baeza. Una vez definidos los conceptos e identificado el territorio, procedemos a desarrollar la metodología de estudio y los objetivos que pretendemos alcanzar.

FIGURA 2. Plano topográfico de parte de la comarca de la Loma



Fuente: Elaboración propia usando la Base Cartográfica de Andalucía.
(<https://bit.ly/40wfY7f>)

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales que manejamos en esta investigación son los siguientes:

- Conocer la existencia y conservación actual de la arquitectura tradicional en Úbeda y Baeza.
- Analizar la influencia de las protecciones patrimoniales y urbanísticas en la evolución de la arquitectura tradicional de Úbeda y Baeza.
- Poner las bases para el análisis de la arquitectura tradicional en otras realidades y contextos cercanos.

3. METODOLOGÍA

Hemos llevado a cabo una metodología dividida en tres grandes bloques:

En primer lugar, una fase de estudio teórico donde se prioriza la búsqueda bibliográfica y la obtención de documentación para el análisis territorial y urbano. Parte de esta fase se encuentra descrita ya en la introducción del trabajo por lo que se corresponde con una fase previa o inicial.

En segundo lugar, una fase de estudio de campo donde revisamos los catálogos de los Planes Especiales de los Centros Históricos de Úbeda y Baeza y realizamos un recorrido por las ciudades estableciendo categorías. Hemos analizado diferentes poblaciones de la comarca de la Loma y su relación con la catalogación patrimonial, en este caso, con el Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz y el crecimiento poblacional que éstas han experimentado en el último siglo. Posteriormente, hemos hecho este análisis para Úbeda y Baeza, pero con un carácter más exhaustivo donde aparecen los recorridos e itinerarios en busca de los elementos *supervivientes*.

Por último, la fase explicativa de creación de relaciones causa – efecto entre variables: crecimiento urbano, figuras de protección y pervivencia de elementos. Analizamos la intervención de la inclusión de estas dos ciudades en la lista del Patrimonio Mundial, en el año 2003, en la

protección de la arquitectura tradicional y establecemos las relaciones oportunas que estarán descritas en el apartado de Discusión.

Cada una de estas fases metodológicas ha aportado unos resultados a la investigación que nos han permitido cerrar el círculo y equilibrarlo entre la investigación teórica, la investigación práctica y el análisis de datos estadísticos. Todos estos se presentan a continuación.

4. RESULTADOS

4.1. RELACIÓN DE LA COMARCA DE LA LOMA CON EL CATÁLOGO GENERAL DE PATRIMONIO HISTÓRICO ANDALUZ

Estos primeros resultados están obtenidos de la fase teórica inicial tras haber revisado los documentos normativos relacionados con la inclusión de los bienes patrimoniales en el catálogo andaluz. En esta revisión hemos buscado el tratamiento de la arquitectura tradicional y del tejido residencial dentro de la justificación. La comarca de la Loma, históricamente conocida como comarca de la Loma y la Villas, estaba formada por trece municipios: Baeza, Begíjar, Ibros, Lupión, Torreblasco Pedro, Úbeda, Rus, Canena, Sabiote, Torreperogil, Villacarrillo, Iznatoraf y Villanueva del Arzobispo. De estos trece municipios, cinco tienen Conjuntos Históricos declarados, es decir, sus centros históricos están incluidos en el Catálogo del Patrimonio Histórico Andaluz con categoría de BIC Conjunto Histórico.

El municipio de Begíjar fue incluido en el catálogo por el Decreto 502/2012, de 9 de octubre y publicado en el BOJA n.º 212 de 29 de octubre de 2012. En la justificación del documento se menciona la buena conservación de su traza original y la presencia de construcciones notables “que permanecen como hitos entre un caserío en el que predomina una tipología de vivienda unifamiliar ligada a la base económica agrícola de la ciudad”. Aunque el municipio ha sufrido un crecimiento importante en el último siglo, es de gran importancia que en el año 2012 se hablara de las viviendas tradicionales y su relación con lo agrario.

En Iznatoraf no ocurre de igual forma pues el crecimiento urbano ha sido mucho más comedido. El centro histórico de este pueblo fue incluido en

el CGPHA por el Decreto 134/2012, de 15 de mayo y publicado en el BOJA n.º 108 de 4 de junio de 2012. En el documento citado encontramos referencias al tejido residencial en cuanto a la variedad de tipologías (de carácter popular) y la heterogeneidad de la forma de las manzanas: “son claros testimonios de este antiguo origen y de la importancia del núcleo urbano en la conformación de un paisaje con una calidad de especial singularidad”. Este valor paisajístico que se introduce en el texto justificativo es, sin duda, uno de los elementos más característicos de la necesidad de la protección patrimonial de las tipologías tradicionales.

FIGURA 3. Croquis del crecimiento de Begíjar e Iznatoraf en el siglo XX

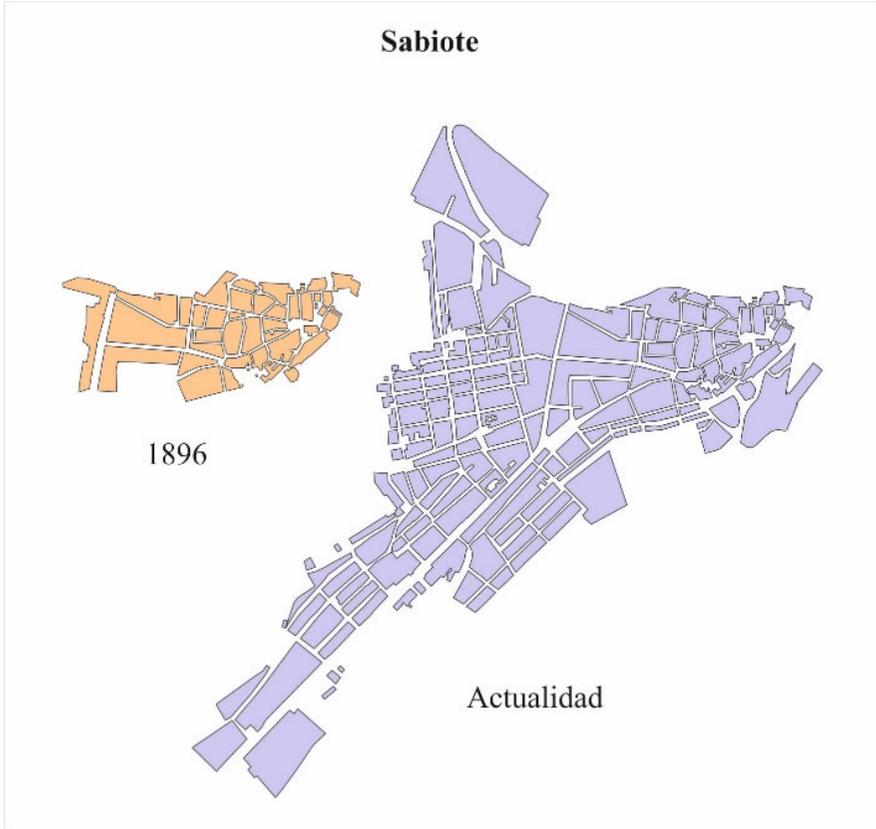


Fuente: Elaboración propia usando la Base Cartográfica de Andalucía.
(<https://bit.ly/40wfY7f>)

El tercero de los casos revisados es el municipio de Sabiote. En este caso, la declaración es mucho anterior pues fue incluido en el Catálogo por el Decreto 3764/1972, de Ministerio de Educación y ciencia y publicado en el BOE n.º 32 de 6 de febrero de 1973. La fecha de la inclusión va a ser clave para la presencia o no de los elementos de carácter popular; así, en el documento justificativo se menciona sobre todo el patrimonio monumental como el recinto amurallado, el castillo y la iglesia, aunque se alude al trazado medieval. Si observamos algunas referencias más recientes, la Guía del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico sí manifiesta la presencia e importancia de las tipologías tradicionales: “Dominan las viviendas unifamiliares dispuestas en manzanas cerradas, de poca altura y patio trasero. No se detecta un elevado nivel de

sustituciones”. A pesar del gran crecimiento en el último siglo, este municipio sigue conservando muchas tipologías y el trazado intacto de la estructura urbana.

FIGURA 4. Croquis del crecimiento de Sabiote en el siglo XX



Fuente: Elaboración propia usando la Base Cartográfica de Andalucía.
(<https://bit.ly/40wfY7f>)

Estos tres municipios junto con Úbeda y Baeza completan los cinco núcleos de la comarca de la Loma incluidos en el CPHA, como advertíamos en las líneas anteriores.

4.2. BÚSQUEDA DE ARQUITECTURA TRADICIONAL EN ÚBEDA Y BAEZA

En segundo lugar, y siguiendo la metodología de estudio de campo descrita, hemos obtenido resultados, datos y ejemplos de la arquitectura tradicional en Úbeda y Baeza gracias a unos recorridos visuales por la ciudad basados, también, en la revisión de los catálogos de los Planes Especiales que ambas ciudades generaron en los años noventa. En estos resultados, más que describir las ciudades de forma individual, vamos a ir intercalándolas para así atender, también, a esa complementariedad que hemos descrito con anterioridad.

Baeza se declaró Conjunto Histórico-Artístico por el Decreto 650/1966, de 10 de marzo, publicado en el BOE n.º 69 de 22 de marzo de 1966. En el texto justificativo podemos leer: “callejas y plazuelas hacen de Baeza una ciudad cuyo carácter monumental es necesario conservar”. Como ya veíamos con el caso de Sabiote, la inclusión fue temprana lo que nos llevaría a pensar que desde este momento se implementaría una protección efectiva, pero en esta época lo popular o tradicional no se consideraba dentro del patrimonio histórico – artístico.

Por el Decreto de 4 de febrero de 1955 publicado en el BOE n.º 45 de 14 de febrero, Úbeda se declaró Conjunto Monumental. En el texto del Decreto podemos leer aspectos tan interesantes como este:

Y como quiera que estas declaraciones son insuficientes para evitar que las calles y plazas de la población, con ellas gran número de edificios merecedores de protección, sean desvirtuados en su aspecto tradicional o artístico, bien por reformas o nuevas e inadecuadas construcciones, se hace necesaria una vigilancia de estas últimas, que solamente puede ejercitarse previa la declaración de Conjunto Monumental

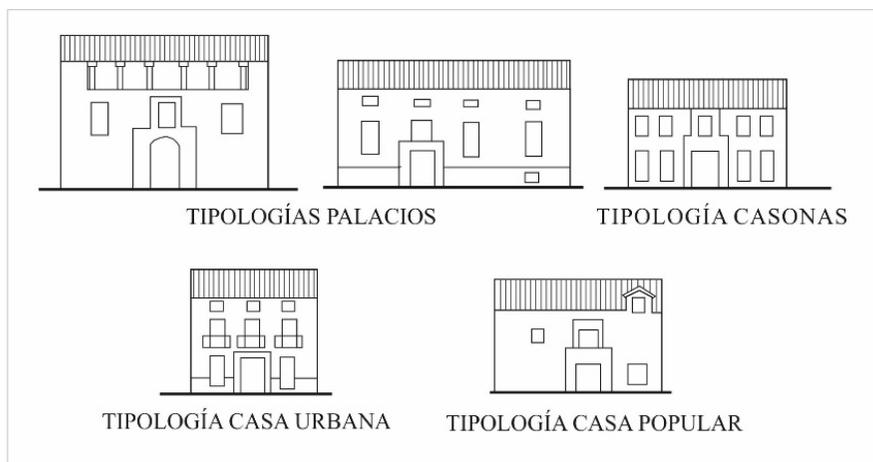
En el año 1990 se redacta el Plan Especial de Protección y Reforma Interior de Baeza, de carácter municipal a través del cual se van a incluir elementos individuales en la protección. En este documento se define la tipología *casa urbana popular*:

La casa urbana-popular, entre medianerías es claro ejemplo de un uso ya reducido a las necesidades de una población agrícola y ganadera sin espacios secundarios, en todo caso el patio trasero o corral. El volumen y la planta varía tantas veces como unidades aparecen. No hay modelo claro, pues depende todo de la dimensión de la parcela matriz. La fachada pierde aquí su carácter clásico. Mantiene eso sí, el carácter de la

portada, adintelada con arco. Los huecos son variados y no mantienen orden específico. Se cierran con reja carcelera, o reja balcón, y se distribuyen en la fachada tal y como lo piden las funciones interiores, más que un borde formal exterior. Hay un claro predominio del paño ciego sobre los huecos.

En esta descripción se incluye también un croquis de las diferentes tipologías que reproducimos a continuación. Está claro que en el análisis se han descartado elementos que se encuentran a caballo entre lo monumental y lo popular, pero, o bien, pertenecieron a una clase social más alta o, en su fachada, tienen una composición más ordenada y simétrica. Las características principales de los elementos seleccionados son: fachada de mampostería encalada, cubierta de teja, un máximo de dos plantas, y hueco de reducido tamaño y composición irregular; es decir, una aproximación a la descripción que el propio PEPRI hace de la tipología.

FIGURA 5. *Tipologías que se encuentran en el PEPRI de Baeza*



Fuente: Reinterpretación de Ayuntamiento de Baeza (1990)

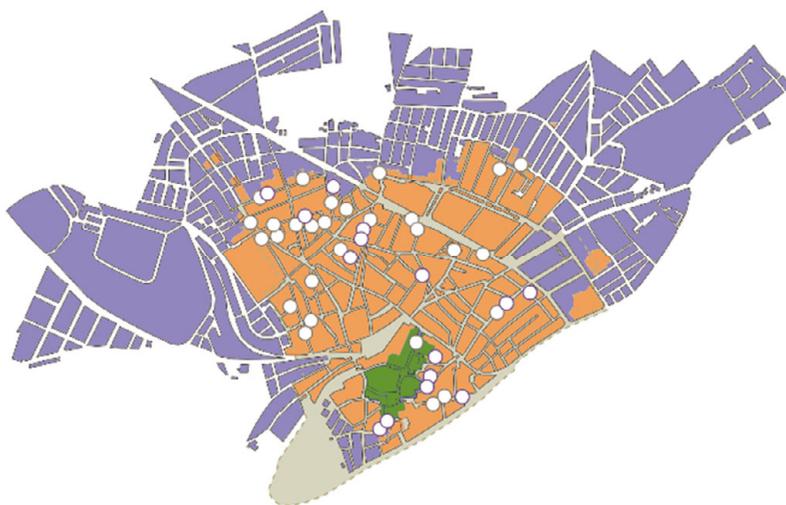
En el año 1989, se redacta el Plan Especial de Protección del Centro Histórico de Úbeda. En él, la arquitectura tradicional aparece catalogada dentro del cuarto grado: “edificios poseedores de unos valores exteriores tales que contribuyen a la creación de un entorno positivo o evocador de

forma tal que su ausencia resultaría dañosa o irreparable para dicho entorno”.

Los itinerarios realizados por estas ciudades han tenido en cuenta tres ámbitos: el núcleo urbano existente a finales del siglo XIX, la propia delimitación del PEPRI y la zona inscrita en la lista de Patrimonio Mundial en el año 2003.

- En Baeza hemos encontrado 43 ejemplos que cumple con las características descritas. Se encuentran seleccionados en la siguiente imagen:

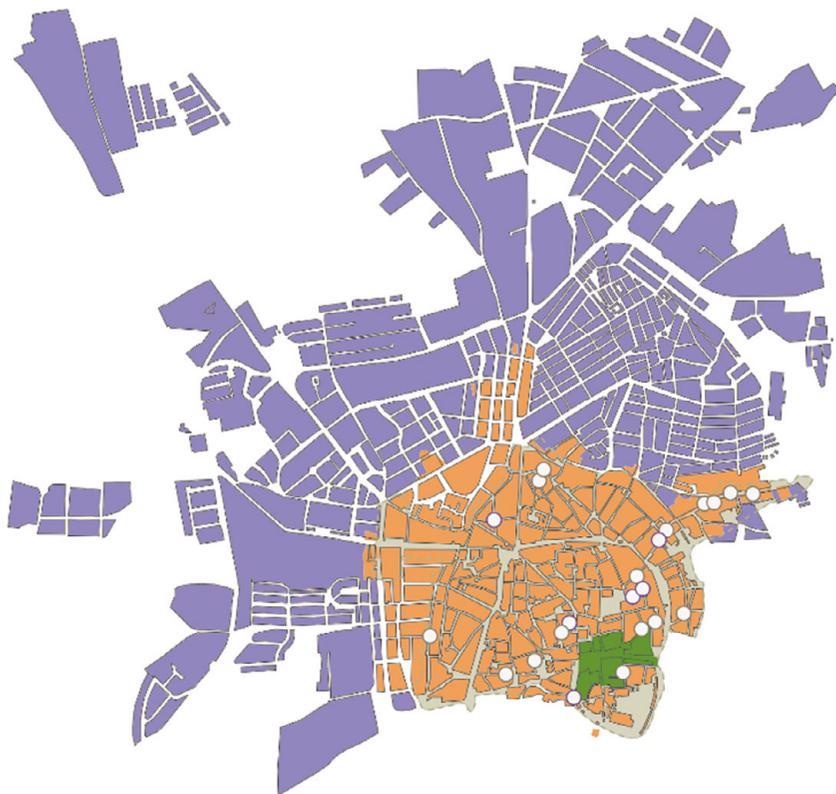
FIGURA 6. Viviendas tradicionales encontradas en Baeza. Representación del núcleo urbano, delimitación del PEPRI y delimitación de la UNESCO



Fuente: Elaboración propia usando la Base Cartográfica de Andalucía.
<https://bit.ly/40wfY7f>

- En Úbeda hemos encontrado 23 ejemplos. Podemos ubicarlos en la imagen adjunta.

FIGURA 7. Viviendas tradicionales encontradas en Úbeda. Representación del núcleo urbano, delimitación del PEPRI y delimitación de la UNESCO.



Fuente: Elaboración propia usando la Base Cartográfica de Andalucía.
<https://bit.ly/40wfY7f>

FIGURA 8. Vivienda incluida en el inventario de esta investigación en el municipio de Baeza



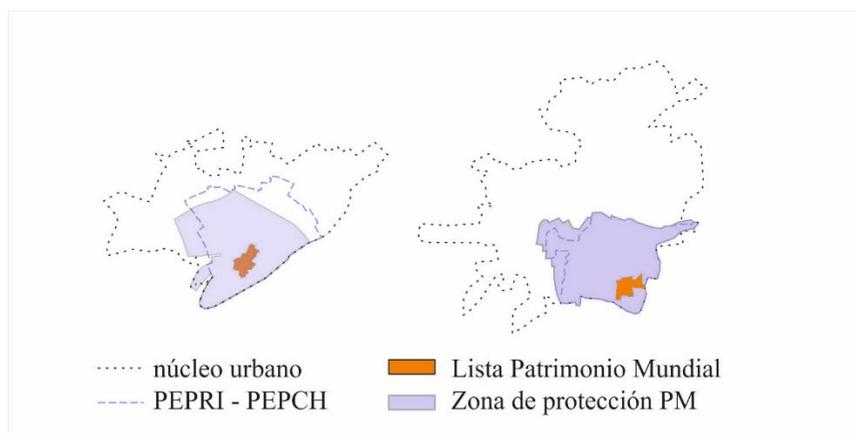
Fuente: Elaboración propia

4.3. LA ARQUITECTURA TRADICIONAL EN EL PATRIMONIO MUNDIAL

La tercera parte de los resultados hace alusión a la inclusión de ambas ciudades en la lista de la UNESCO. Hemos revisado los valores excepcionales que se describen de ellas. En Úbeda y Baeza la inclusión mundial se justificó bajo el criterio II (atestiguar un intercambio de influencias considerable, durante un periodo de tiempo concreto o en un área cultural determinada, en los ámbitos de la arquitectura o la tecnología, las artes monumentales, la planificación urbana o la creación de paisajes) y el criterio IV (constituir un ejemplo eminentemente representativo de un tipo de construcción o de un conjunto arquitectónico o tecnológico, o de paisaje que ilustre uno o varios periodos significativos de la historia humana). Tras revisar la información que aparece en la Web UNESCO World Heritage Centre, podemos observar que la primera delimitación que se hace para inscribir el bien en la lista era mucho más amplia y, en ambas ciudades, acogía el tejido urbano interior a las

murallas, pero, durante el proceso, esta delimitación se redujo a los Conjuntos Monumentales: en Baeza, el entorno de la Plaza de Santa María y en Úbeda, el entorno de la Plaza Vázquez de Molina. Lo que si contempla la inclusión es una “Zona de Protección, Casco Histórico” que coincide casi en su totalidad con la delimitación de Centro Histórico que hacen los Planes Especiales: esto nos lleva a concluir que la arquitectura tradicional o popular se escapa del Patrimonio Mundial y solo depende del valor de la zona monumental, siendo un complemento de esta, sin prestar atención a su valor por sí misma. En la siguiente imagen podemos observar unos croquis con las diferentes escalas de las protecciones y ámbitos definidos:

FIGURA 9. Croquis de delimitaciones en Baeza y Úbeda



Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

5.1. ANÁLISIS DE DATOS DE LA COMARCA DE LA LOMA

Reflejamos, con anterioridad, el análisis y resultados de la revisión de los Conjuntos Históricos de la Comarca de la Loma. Estos municipios, a pesar de tener esa catalogación, no han conservado de manera real las tipologías residenciales y, lo que puede ser más importante, la arquitectura tradicional no se encuentra entre sus elementos identitarios o turísticos, por tanto, podemos considerar este patrimonio como un tesoro

escondido. Precisamente, así se llama una iniciativa turística que se realiza en esta comarca *Los tesoros escondidos de la comarca de la Loma y las Villas* y que hemos analizado para mostrar con más énfasis esta discusión de resultados. Aunque creemos que el turismo en muchas ocasiones no beneficia al patrimonio y no debe condicionar nuestro análisis, tomamos esta referencia sabiendo que la sociedad reconoce sus símbolos identitarios colectivos en los folletos turísticos. En esta propuesta turística, Úbeda y Baeza aparecen junto a Sabiote como el triángulo renacentista haciendo alusión a sus monumentos. En Begíjar, Torreperogil e Iznatoraf se promociona la arquitectura eclesiástica y las fortalezas. En la descripción de este último municipio se indica que el trazado urbanístico del centro histórico está formado por estrechas calles y adarves que se engalanan con plantas y flores, única referencia que puede acercarse al tejido residencial y al patrimonio inmaterial que va ligado a él.

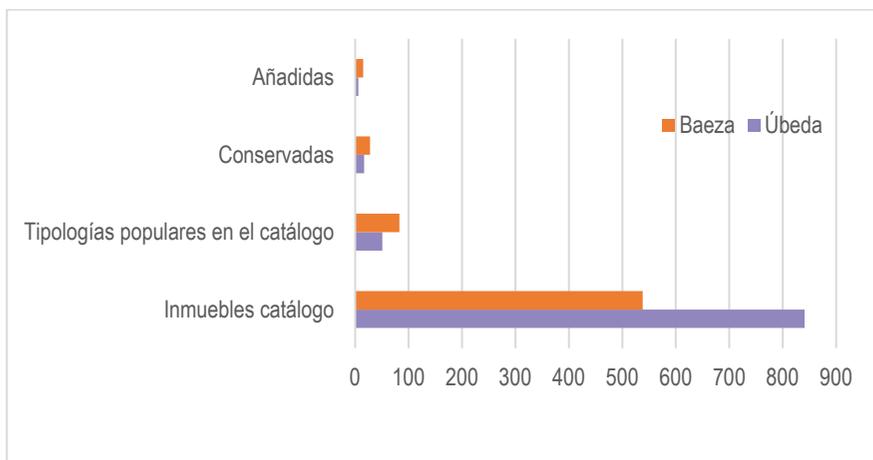
5.2. ANÁLISIS DE DATOS DE ÚBEDA Y BAEZA

Los datos arrojados de los recorridos urbanos por Úbeda y Baeza también nos hablan de la poca eficiencia de los catálogos municipales y, en general, de la inclusión de los núcleos urbanos en el Catálogo andaluz.

- Baeza, a pesar de ser menor en población y en extensión que Úbeda, tenía en su catálogo municipal del PEPRI más ejemplos de arquitectura popular. Con esto entendemos que la conservación y pervivencia de estas tipologías están ligadas al tamaño y crecimiento de la urbe o, también, al carácter heredado que tuvo la ciudad. Estos ejemplos suponen un 15'4 % de la totalidad del catálogo. De todas esas inclusiones que se hicieron en los años 90, ha llegado hasta nuestros días con una conservación aceptable solo un 34 % (una cifra alarmante teniendo en cuenta que había una protección).
- En el caso de Úbeda, esta ciudad tiene muchos más inmuebles en su catálogo, pero únicamente un 6 % de él cumple con las características de vivienda popular. En cuanto a la conservación, hablamos de una cifra parecida a la de Baeza, solo un 34 %. Se encontraron, así mismo, viviendas que se habían

conservado hasta el año 2010 (incluidas en el catálogo) pero que han desaparecido a la fecha actual.

GRÁFICO 1. Datos de tipologías populares analizadas en Úbeda y Baeza en función de las viviendas catalogadas en los Planes Especiales.



Fuente: Elaboración propia

El análisis de estos datos nos lleva a concluir, nuevamente, que los Catálogos no están siendo elementos efectivos de protección, a lo que añadimos la necesidad, por tanto, de que estos elementos sean tomados por la propia sociedad como algo identitario. Esta relación sujeto – objeto puede ser el camino para la conservación y puesta en valor de un patrimonio que dialoga con su entorno y con sus habitantes.

5.3. BASES PARA LA PROTECCIÓN DE LA ARQUITECTURA TRADICIONAL

Avanzamos, en esta parte de la discusión, sobre las respuestas que se pueden dar ante la situación analizada. Estas respuestas pueden encontrarse en la creación de una metodología clara de actuación ante estos elementos patrimoniales para la que definimos las bases:

- No existe relación entre la declaración BIC Conjunto Histórico y la conservación de la arquitectura tradicional por lo que esta figura no es una media óptima.

- La presencia de la normativa municipal reflejada en Catálogos de Planes Especiales para el Centro Histórico es importante pues, aunque en Úbeda y Baeza hemos visto que no se han conservado muchos de los ejemplos de tipologías, en otros lugares que no presentan estos catálogo y normativa la situación es mucho más dramática ya que la sustitución de dichas tipologías no ha sido por unas volumetrías acordes al tejido urbano sino que se elevan las alturas de forma considerable y se modifica el volumen del paisaje urbano.
- Los motivos de la pérdida patrimonial son el crecimiento económico y la posición y el carácter de las ciudades: ocurre sobre todo en ciudades medias. La pérdida de tipologías populares comenzó a partir de la segunda mitad del siglo XX justo en el mismo momento en que comienza a hablarse de la tradición y de los valores de la colectividad como algo identitario y patrimonial. Se estaba produciendo a la vez el inicio de este acercamiento a lo popular y las ansias de renovación y crecimiento que consideraron lo popular como un elemento de escaso valor y asociado a la pobreza.
- Las nuevas identidades relacionadas con el crecimiento tenían más que ver con la necesidad de prosperidad por lo que la sociedad no podía mantener viviendas que no se acercaran a esa característica. Si los Catálogos municipales y las declaraciones de BIC no han podido evitar la pérdida es porque la propia sociedad no ha reflejado en su memoria colectiva estos bienes. Es necesaria la difusión local y la participación ciudadana en el proceso de patrimonialización de la arquitectura tradicional.
- Por último, debemos hablar de la compatibilidad de la conservación de las viviendas y tipologías tradicionales con su uso. El principal problema de convertirlas en patrimonio (que también es su principal valor), es que el uso se sigue manteniendo y las viviendas siguen estando en contacto directo con el habitar de la sociedad. Por este motivo es importante analizar cuestiones

como accesibilidad, dimensiones mínimas, superficies de ventilación, uso de energías renovables, eficiencia energética, etc.

Partiendo de estas bases, podremos plantear propuestas que vayan en línea con los principales aspectos de la tutela del patrimonio.

6. CONCLUSIONES

A través de este análisis de la arquitectura tradicional en las ciudades Úbeda y Baeza hemos constatado la necesidad de que las ciudades medias interiores de la provincia de Jaén se acerquen al carácter de pueblo para así tener una herramienta social muy potente para la conservación de este bien patrimonial y su transformación en un elemento identitario colectivo.

El primer objetivo planteado en esta investigación, conocer la existencia y conservación actual de la arquitectura tradicional en Úbeda y Baeza, se ha cumplido con los resultados obtenidos sobre las tipologías populares encontradas (y no encontradas) en ambas ciudades. Para obtener este resultado, hemos analizado las normativas y protecciones actuales hasta llegar a la conclusión de que la figura de Conjuntos Histórico del Catálogo General del Patrimonio Histórico Andaluz no es del todo efectiva de forma individual con las tipologías populares. Además, aunque los documentos del planeamiento municipal son los que mejor pueden acercarse a la protección, su aplicación debe ser más efectiva y es necesaria una actualización constante debido a que las ciudades y el concepto de patrimonio va evolucionando en el tiempo. Para los casos de bienes que han desaparecido por diferentes motivos, ya no son efectivas las normativas o los instrumentos de catalogación, protección y conservación así que es necesario cambiar éstos por documentación, difusión y participación social para avanzar en un proceso de concienciación ciudadana. Por otra parte, hemos puesto de manifiesto la aparición de la arquitectura tradicional en el Patrimonio Mundial como un entorno, apartándola, así, de su valor intrínseco e inherente.

Por último, y en relación con el tercer objetivo propuesto, hemos establecido unas bases para continuar este trabajo en otros contextos como podrían ser otras ciudades medias pertenecientes a la red giennense, pero

con otras características en cuanto al Patrimonio Mundial se refiere. Está claro que la provincia de Jaén debe buscar su relación con lo agrario puesto que es una provincia íntimamente ligada a esta actividad productiva, algo que ha condicionado la evolución y conformación de sus asentamientos, las vidas de la población local y la relación entre ambos por lo que no podemos dejar que este triángulo (territorio agrícola – tejido urbano residencial – conexión y relación entre ellos) se quede sin alguno de sus vértices.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría podido realizarse sin la presencia de María Teresa Pérez Cano, Catedrática de Urbanística y Ordenación del Territorio, directora de la tesis doctoral que se encuentra en proceso, a quien agradezco toda la ayuda prestada. Vaya también el agradecimiento hacia los ayuntamientos de Úbeda y Baeza y hacia el personal técnico que trabajó en la actualización del Catálogo del Plan Especial de Baeza durante el año 2017.

8. REFERENCIAS

- Acosta Muñoz, D. (2013). Patrimonio urbano en pequeños municipios, El Coronil, Sevilla. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Sevilla]
- Agudo Torrico, J. (1999). Arquitectura tradicional y patrimonio etnológico andaluz. *Demófilo: Revista cultural Tradicional*, 31, 13-31.
- Ayuntamiento de Baeza. (1990). Plan Especial de Protección, reforma interior y mejora urbana y Catálogo del Centro Histórico de Baeza. Jaén.
- Ayuntamiento de Úbeda. (1989). Plan Especial de Protección del Centro Histórico de Úbeda.
- Fernández Ruiz, R. (2007). Úbeda y Baeza: enclave dual del Renacimiento español. PH: *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 15 (63), 60-21.
- Fernández Salinas, V. (2007). Paisaje urbano en las ciudades media. PH: *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 63.
- Goldfinger, M. (1993). *Arquitectura popular mediterránea*. Gustavo Gili

- Gómez Martínez, V. (2017). La casa sin nombre: Una casa popular tradicional en la provincia de Sevilla. [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla].
- Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico (s.f.). Guía digital del patrimonio cultural de Andalucía. Consultado el 1 de abril de 2023.
<https://bit.ly/3NdIMzL>
- Junta de Andalucía. (2006). Plan de Ordenación del Territorio de Andalucía.
<https://bit.ly/41NkAYl>
- Le Goff, J. (1991). El orden de la memoria: el tiempo como imaginario. Paidós.
- Moral Jimeno, M. (2016). Baeza y Úbeda. Texto e imagen. Del documento a la construcción de una identidad. [Tesis Doctoral, Universidad Pablo de Olavide].
- Pérez Cano, M.T. (2016). Reflexiones sobre los BIC conjuntos históricos: la Sierra de Cádiz. PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, 24(89), 34-47.

LA CREACIÓN DE UN PRODUCTO TURÍSTICO MEDIANTE LA METODOLOGÍA COIL ENTRE ALUMNOS DEL GRADO DE TURISMO DE ESPAÑA Y ECUADOR

ÁNGEL RODRÍGUEZ PALLAS
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

La conciencia intercultural y la competencia de colaboración están emergiendo como una habilidad crucial del siglo XXI a medida que la comunicación intercultural se vuelve más común (Yang et al, 2014). Si bien la inmersión cultural a largo plazo, en la que uno se ve obligado a interactuar directamente con la población local, es la primera opción para desarrollar la capacidad intercultural de los estudiantes, solo una pequeña parte de la población mundial tiene acceso a estas oportunidades. Debido a obstáculos de distinta naturaleza, desde logísticos a financieros y los relacionados con la disponibilidad, las tecnologías asociadas a la web 2.0 se han sugerido como posible sustituto para fomentar la competencia intercultural de los estudiantes (Wang, 2011; Yang et al., 2014).

Siguiendo a Guth (2013a) y Guth (2013b), un aspecto del aprendizaje en línea que aún no ha recibido mucha atención es la idea del GNL (*Globally Networking Learning* o aprendizaje global en red). Mediante el uso de herramientas de colaboración en línea, el COIL (*Collaborative International Online Learning* o aprendizaje colaborativo internacional en línea), se posiciona como un enfoque novedoso para la enseñanza y el aprendizaje, conectando a estudiantes y profesores de diversos orígenes lingüísticos y culturales que están separados geográficamente. La autora señala además que los cursos COIL no son específicos para una región

geográfica y que además se pueden implementar en cualquier disciplina. El aula tradicional se puede mejorar con este modelo de aprendizaje en línea, que también puede exponer a los estudiantes a perspectivas que antes estaban fuera del alcance de muchos. Pese a que los cursos COIL no pueden reemplazar por completo a los estudios tradicionales en el extranjero, estos cursos contribuyen al aprendizaje experiencial, brindan a los estudiantes una comprensión más profunda de la materia y los ayudan a mejorar sus habilidades de comunicación intercultural al exponerlos a los puntos de vista de sus compañeros de clase internacionales. Además, cabe destacar la gran accesibilidad existente a la hora de ejecutar un curso COIL, puesto que los instructores tienen a su disposición numerosas opciones tecnológicas con múltiples variantes tanto gratuitas como de pago en plataformas digitales, sistemas de gestión de aprendizaje, blogs, plataformas de redes sociales y herramientas de comunicación sincrónica que se pueden emplear para facilitar el aprendizaje intercultural en línea (Wang y Chen, 2012; Wu et al., 2013; Yang y Wang, 2012).

Como apuntan Ramírez y Bustos-Aguirre (2022), el COIL es una metodología de enseñanza no tradicional y novedosa que se puede utilizar en cualquier disciplina y para la que el tiempo ideal de colaboración oscila entre las cinco y las quince semanas. Durante ese tiempo dos docentes de diferentes países y pertenecientes a diferentes instituciones organizan actividades relacionadas con una materia para que un curso o para parte de este las desarrolle. En cuanto a los participantes, están integrados por los alumnos matriculados en cada materia de ambas instituciones. Para llevar a cabo el proyecto de trabajo en común, estos alumnos tienen que apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tanto de manera síncrona como asíncrona. La supervisión corre a cargo de los docentes y los entornos de aprendizaje están cuidadosamente seleccionados. En este sentido, tal y como afirman Perna et al. (2014), los cursos COIL no pueden ser catalogados como cursos online masivos y abiertos o MOOC (*Massive Open Online Course*; pues éstos últimos se llevan a cabo a distancia, son accesibles desde la Red, cuentan generalmente con un número ilimitado de participantes y además cualquier persona puede inscribirse).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. CARACTERÍSTICAS DEL COIL

El COIL es un modelo de aprendizaje en línea colaborativo que permite a los estudiantes de diferentes países y culturas trabajar juntos en proyectos virtuales. Este enfoque de aprendizaje se basa en la teoría de la construcción del conocimiento, según la cual el conocimiento se construye a través de la colaboración y el intercambio de ideas entre individuos (Scardamalia y Bereiter, 1991).

El término fue acuñado en la State University of New York en el año 2004 (Oviedo y Krimphove, 2022) y desde entonces, se ha convertido en un enfoque popular en la educación superior que se ha sido implementado en universidades de todo el mundo (O'Dowd, 2018). El COIL se puede aplicar a una gran variedad de disciplinas, incluyendo ciencias sociales, humanidades y ciencias naturales (Rubin, 2017). Además, ha demostrado ser efectivo en una variedad de niveles educativos, desde la educación secundaria hasta la educación superior (O'Dowd, 2018).

Se trata de un enfoque de enseñanza y aprendizaje desarrollado a partir de la combinación de la educación en línea y la colaboración internacional para fomentar el aprendizaje global que ha demostrado ser una forma efectiva que permite mejorar la comprensión intercultural y el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes universitarios (Huang, 2022). Este enfoque se ha desarrollado en el marco de la globalización y del aumento del acceso a la tecnología, lo que ha permitido la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y diversos (Jie y Pearlman, 2018).

Un aspecto clave del COIL es la colaboración. Los estudiantes colaboran en tareas en grupo y discusiones en línea, lo que les permite desarrollar habilidades sociales y de comunicación importantes, además de mejorar su comprensión de las culturas y perspectivas de sus compañeros (Nava-Aguirre et al., 2019). Además, los estudiantes pueden trabajar juntos para resolver problemas y alcanzar objetivos comunes, lo que los motiva y los ayuda a mantenerse comprometidos con el curso (Riabova y Pavlova, 2021).

Mediante el uso de la tecnología y de plataformas en línea como *Blackboard* o *Moodle*, y a través de herramientas de comunicación en tiempo real, como *Skype* o *Google Meet* (Jie y Pearlman, 2018) estudiantes de diferentes países y culturas trabajan y aprenden juntos en línea realizando diferentes proyectos y actividades colaborativas (Castells, 2013). De este modo, participando en diferentes actividades como discusiones en línea, compartiendo materiales y recursos y colaborando en tareas en grupo (Ryabova, 2000) los estudiantes logran alcanzar una experiencia de aprendizaje global al mismo tiempo que desarrollan habilidades de comprensión intercultural y sensibilidad cultural (Deardorff, 2006) y mejoran sus habilidades lingüísticas (Huang, 2022).

Esta interacción en tiempo real a través de las TIC permite que la empatía entre los participantes aumente (Mundel, 2020) al fomentarse la inclusión y la diversidad en el aula (Oviedo y Krimphove, 2022) pues permite a los estudiantes trabajar y experimentar con compañeros de diferentes orígenes y perspectivas culturales y aprender de manera efectiva sobre otras culturas (West et al., 2022).

Otro aspecto importante del COIL es la flexibilidad. Al ser un enfoque en línea, los estudiantes pueden participar en el curso desde cualquier lugar y a cualquier hora, lo que les permite ajustar su tiempo de aprendizaje a sus necesidades y compromisos personales (Guth y Rubin, 2015). Además, los cursos COIL se pueden adaptar a diferentes niveles de habilidad y preferencias de aprendizaje, lo que aumenta la inclusión y la equidad (Jie y Pearlman, 2018).

Además de mejorar la motivación y el rendimiento académico de los estudiantes, así como fomentar la inclusión y la equidad (Harbin, 2020), el COIL fomenta la comprensión global y la cooperación entre los jóvenes de diferentes países (Hackett et al., 2023). Al mismo tiempo, puede mejorar la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo y resolver problemas de manera colaborativa y puede contribuir a la mejora de la motivación y la satisfacción de los estudiantes con sus estudios, así como a aumentar su compromiso y participación en clase (Nava-Aguirre et al., 2019).

2.2. PUESTA EN MARCHA DEL COIL

La colaboración COIL se crea por dos profesores pertenecientes a distintas instituciones que colaboran, lo que permite que COIL se adapte a los requisitos de cualquier clase y para cualquier disciplina. El éxito de una colaboración COIL que beneficie a estudiantes, profesores e instituciones requiere prestar especial atención a la planificación y al diseño de esa colaboración Suny Coil (2023, 07 de febrero).

3. OBJETIVOS Y PROPÓSITO

Tras la revisión de la literatura existente relacionada con el COIL y a pesar de que el COIL existe desde hace casi veinte años; todavía se manifiesta una cierta escasez de documentos científicos que respalden la creación de esta tipología de iniciativas (Hackett et al., 2023).

El objetivo principal de esta investigación consiste en tratar de probar que el diseño y puesta en marcha de un curso COIL es beneficioso en la formación del alumnado implicado en el mismo; contribuyendo de este modo a aportar luz al vacío existente en la literatura. Del objetivo principal derivan unos objetivos secundarios que consisten en tratar de comprender si la experiencia COIL contribuye a que los lazos entre las universidades participantes se estrechen; a que los grados se internacionalicen y a elevar el nivel de enseñanza.

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se realiza un estudio de caso a través del cual se evalúa específicamente la experiencia COIL vivida durante un curso desarrollado durante seis semanas en los meses de noviembre y diciembre de 2022 (curso académico 2022- 2023), entre 3 estudiantes del segundo curso del Grado de Turismo de la Facultad de Turismo de la Universidad de la Coruña – UDC (España) matriculados en la materia Intermediación Turística y Transporte I y 20 estudiantes del quinto semestre de la carrera Licenciatura en Turismo perteneciente a la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Estatal Península de Santa Elena - UPSE (Ecuador) matriculados en la materia Diseño de Productos Turísticos y que decidieron participar voluntariamente en el proyecto.

Entre otros aspectos, esta experiencia COIL ha tenido como propósito fortalecer vínculos entre la UDC, y la UPSE, internacionalizar los grados y elevar el nivel de enseñanza. Para ello, los dos docentes que intervienen en el proyecto, uno de cada institución, diseñaron e implementaron un proyecto COIL con el firme propósito de que los estudiantes pudiesen vivir una experiencia intercultural a través de un trabajo académico con el que aprender de las diferencias culturales existentes entre ambos grupos (retos, vivencias, diferencias y similitudes). De este modo, y mediante la realización de reuniones de trabajo telemáticas programadas con el objetivo de aportar conocimiento sobre una temática común, los estudiantes pudieron crear un producto turístico integrado por el que viajeros españoles se desplazarían a la Provincia de Santa Elena para realizar tres rutas turísticas diferentes.

4. METODOLOGÍA

Dado lo complejo de los procesos sociales y la diversidad de la experiencia científica, a lo que se une el hecho de que ningún método se constituye como modo único de conocimiento, la complementariedad metodológica se erige como parte de un nuevo estilo cognitivo que permite el desarrollo de estrategias de investigación múltiples. Gracias a estas estrategias es posible producir y validar el conocimiento mediante enfoques tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, dos modos de acercarse a la realidad, pero de manera complementaria.

Por ello en esta investigación se ha decidido emplear un enfoque metodológico de tipología mixta, tanto cuantitativo como cualitativo. El motivo que justifica esta decisión es el hecho de que el uso de perspectivas y metodologías diferentes nos permitirá alcanzar la comprensión de nuestro objeto de estudio de un modo más completo y al mismo tiempo nos permitirá una mejor aproximación a los objetivos planteados.

Tras la revisión de la literatura existente, para alcanzar los objetivos planteados y una vez finalizada la experiencia COIL de los estudiantes llevada a cabo durante seis semanas desde el 11 de noviembre hasta el 16 de diciembre de 2022, como fuentes primarias de información se ha optado tanto por la aplicación de una metodología cuantitativa básica,

mediante la recogida de datos, administrando una encuesta en línea abierta para ser respondida entre los días 17 de diciembre de 2022 y 11 de enero de 2023 y dirigida a los 23 estudiantes participantes en el proyecto COIL. La encuesta, en la que participó el 100 % de los estudiantes, cuenta con un total de 8 ítems y fue diseñada empleando la aplicación *Google Forms*, a través de la cual es posible crear formularios sencillos y que de forma automática genera resultados en línea ya graficados, permitiendo además exportar y descargar dichos resultados en un documento *Excel* para su tratamiento.

Al enfrentarnos a una muestra reducida de personas, se decidió también aplicar un cuestionario de naturaleza cualitativa con el fin de recopilar datos puntuales de modo que la información obtenida fuese susceptible de ser registrada y procesada por el investigador de manera adecuada para su análisis. Se optó por la aplicación de un cuestionario abierto en el que participó el 100 % de los alumnos. Se les plantearon 3 preguntas cuyas respuestas no contaban con una codificación previa, de modo que los estudiantes pudiesen brindar su conocimiento u opinión al respecto de las cuestiones planteadas.

5. RESULTADOS

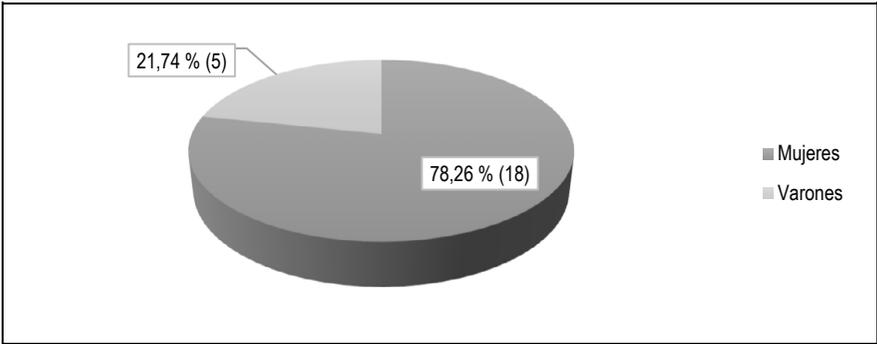
5.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

5.1.1. Perfil sociodemográfico

En este apartado inicial detallamos tanto los porcentajes como las frecuencias obtenidas para cada una de las variables incluidas en el cuestionario. La presentación de los resultados se llevará a cabo respetando el mismo orden en el que los ítems aparecen en el cuestionario.

En un primer término, examinamos las diferencias de género existentes entre los 23 estudiantes participantes en la experiencia COIL. Como se puede observar en el gráfico 1, existe gran disparidad, siendo inmensamente mayor la proporción de mujeres que participaron en el proyecto (78,26 %) con respecto a la proporción de varones participantes (21,74 %). Del total de 23 estudiantes participantes 18 han sido mujeres y 5 han sido varones.

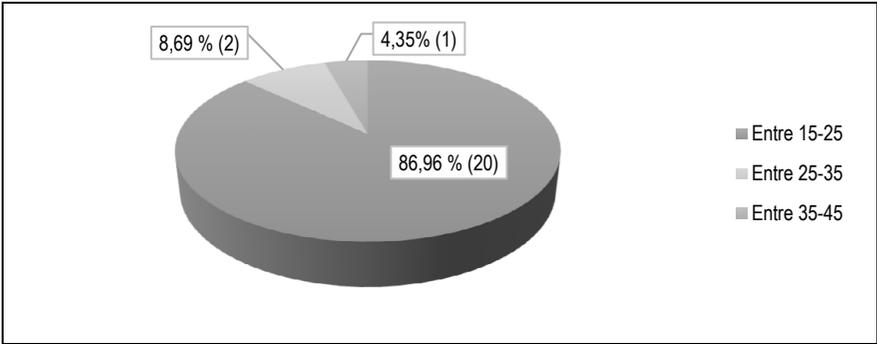
GRÁFICO 1. Género



Nota: Elaboración propia

Con respecto a la edad del alumnado participante en este proyecto COIL, los datos fueron recogidos por intervalos o franjas, observándose tal y como refleja el gráfico 2, que el grupo de edad de 15 a 25 años es el más numeroso (86,96 %) acaparando a 20 del total de 23 estudiantes; mientras que tan sólo 2 estudiantes (8,69 %) se situarían en la franja de edad de 25 a 35 años y tan sólo 1 estudiante (4,35 %) se ubicaría en la franja de edad de 35 a 45 años.

GRÁFICO 2. Edad

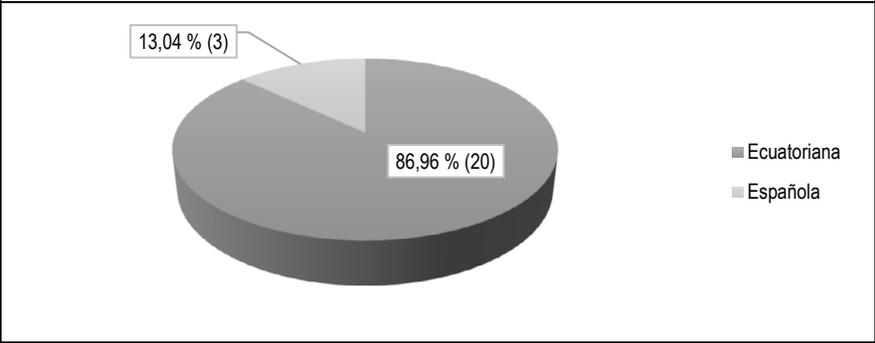


Nota: Elaboración propia

Con respecto a la nacionalidad del alumnado, tal y como habíamos avanzado con anterioridad, este proyecto COIL contó con 3 estudiantes de nacionalidad española y 20 estudiantes de nacionalidad ecuatoriana. Así, tal y como se aprecia en el gráfico 3, los estudiantes de nacionalidad

ecuatoriana supusieron un porcentaje claramente mayoritario alcanzando un 86,96 % sobre el total de participantes; frente al 13,04 % de estudiantes participantes de nacionalidad española.

GRÁFICO 3. Nacionalidad

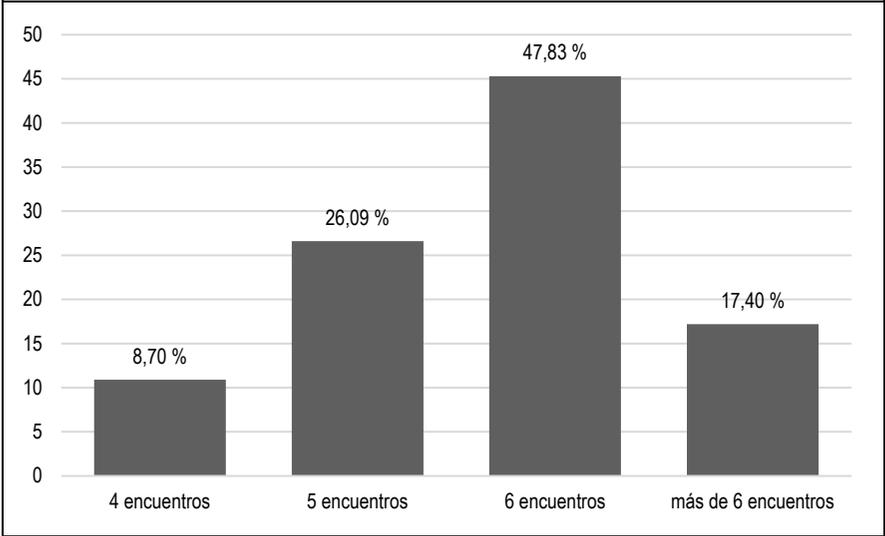


Nota: Elaboración propia

5.1.2. Número de encuentros, plataformas empleadas, aspectos culturales tratados y evaluación de la comunicación con el alumno extranjero

Durante las seis semanas de duración del proyecto el alumnado contó con un total de seis tutorías con el profesorado con el fin de que los dos profesores participantes pudiesen coordinar y guiar a los estudiantes en un proyecto de creación de un producto turístico integrado en el que viajeros españoles se desplazarían a la Provincia de Santa Elena para realizar 3 rutas turísticas diferentes. Tras el reparto del alumnado en varios grupos de trabajo, éstos se organizaron y fijaron tantas sesiones o encuentros como fueron necesarios con el fin de llevar a buen puerto la finalización del proyecto. De este modo, tal y como se aprecia en el gráfico 4, el 47,83 % de los estudiantes programaron seis encuentros, el 26,09 % planificaron cinco encuentros, el 17,40 % fijaron más de seis encuentros y el 8,70 % pudieron desarrollar la tarea programando un total de cuatro encuentros.

GRÁFICO 4. Cantidad de encuentros de los grupos

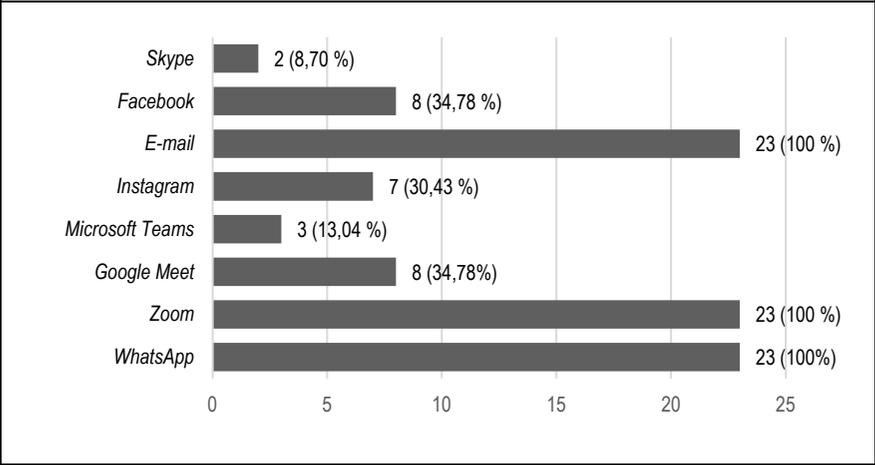


Nota: Elaboración propia

Con respecto a las plataformas empleadas por los alumnos durante sus encuentros, tal y como se puede observar en el gráfico 5, el 100 % de los estudiantes emplearon la aplicación de *software* para videoconferencias basada en la nube *Zoom*, además del correo electrónico y de *WhatsApp*, una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes que dispone además de una versión para ordenadores y que permite emplear la red para recibir y enviar mensajes, notas de audio, llamadas, videollamadas, documentos, vídeos, etc.

Después de *Zoom*, *WhatsApp* y el correo electrónico, encontramos que tanto el *software* para videoconferencias *Google Meet* como la red social *Facebook* fueron empleadas durante sus encuentros por un 34,78 % del alumnado, mientras que la red social *Instagram* fue elegida por el 30,43 % de los estudiantes participantes. De modo más minoritario se emplearon los *softwares* para videoconferencias *Microsoft Teams* y *Skype*, que alcanzan un 13,04 % y un 8,7 % respectivamente.

GRÁFICO 5. Plataformas empleadas por los alumnos durante sus encuentros

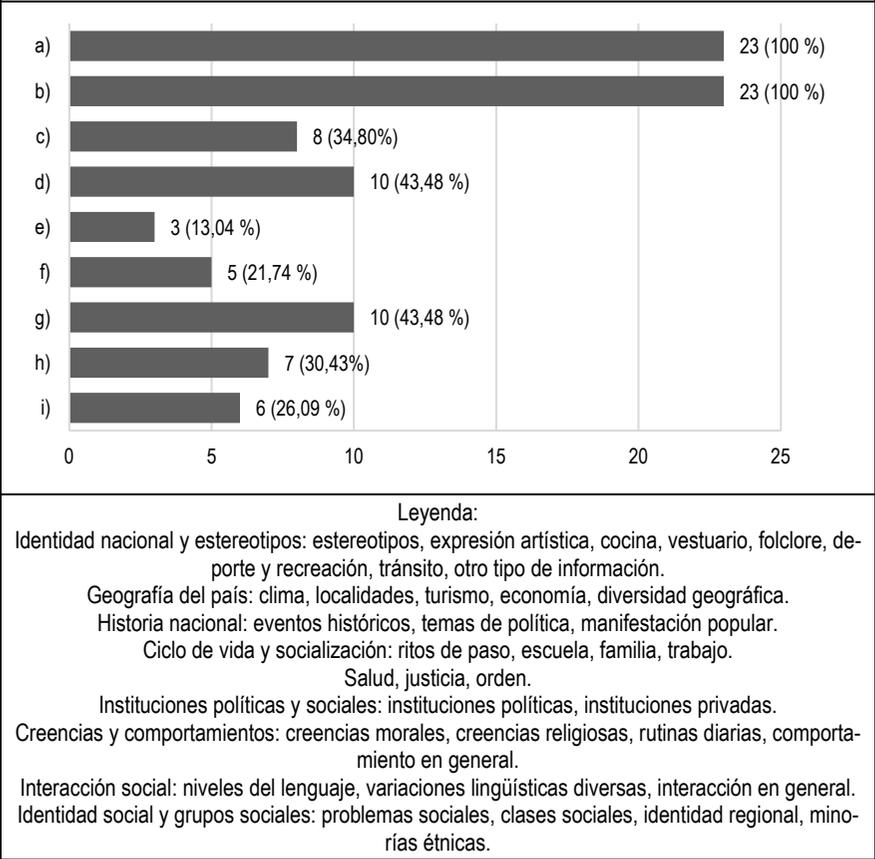


Nota: Elaboración propia

En lo que respecta a los aspectos culturales que fueron tratados durante los encuentros de los 23 estudiantes, tal como podemos apreciar en el gráfico 6, el 100 % afirma haber abordado tanto temáticas relacionadas con la identidad nacional y los estereotipos (estereotipos, expresión artística, cocina, vestuario, folclore, deporte y recreación, tránsito, otro tipo de información) como temáticas relacionadas con la geografía del país (clima, localidades, turismo, economía, diversidad geográfica).

Las temáticas relacionadas con los ciclos de vida y la socialización (ritos de paso, escuela, familia, trabajo) y con instituciones políticas y sociales fueron tratadas por un 43,48 % del estudiantado en sus encuentros, mientras que los temas relacionados con la historia nacional (eventos históricos, temas de política, manifestaciones populares) fueron abordados por el 34,80 %. Un 30,47 % de los alumnos abordó la interacción social (niveles del lenguaje, variaciones lingüísticas diversas, interacción en general); un 26,09 % trató los temas de grupos sociales (problemas sociales, clases sociales, identidad regional, minorías étnicas) e identidad social, y de manera más minoritaria, con un 21,74 % del alumnado, abordó temáticas relacionadas con instituciones políticas y sociales. Por último, hay que destacar que tan sólo un 13,04 % debatió sobre temas relacionados con la salud, la justicia, y el orden.

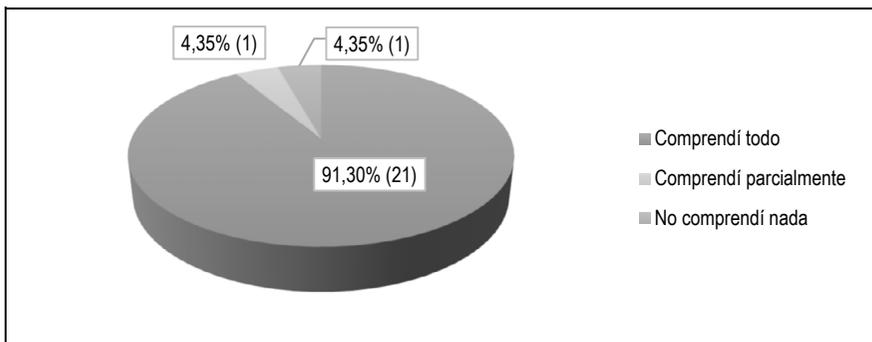
GRÁFICO 6. Aspectos culturales tratados durante los encuentros



Nota: Elaboración propia

Tal y como se puede comprobar en el gráfico 7, donde se ve el grado de comprensión de la comunicación intercambiada por los alumnos participantes en este proyecto COIL y considerando las diferencias socioculturales existentes entre los estudiantes de nacionalidad española y ecuatoriana, el 91,30 % de los encuestados (20 personas) manifiesta que comprendieron todo, tan sólo 1 persona (4,35 %) manifiesta que alcanzó una comprensión parcial y otra (4,35 %) indica que no comprendió nada.

GRÁFICO 7. Evaluación de la comunicación con el alumno extranjero



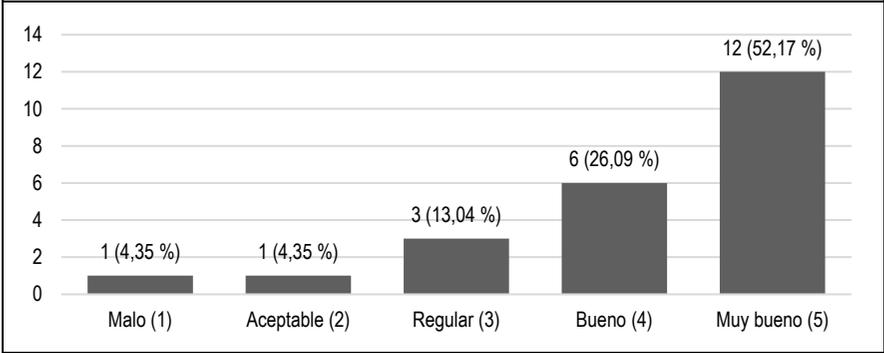
Nota: Elaboración propia

5.1.3. Evaluación del desarrollo del proyecto

Como se puede apreciar en el gráfico 8, se utilizó una escala de Likert de 1-malo a 5-muy bueno para medir el grado de satisfacción alcanzado por el alumnado una vez finalizada la tarea asociada a esta experiencia COIL¹⁰⁴. En líneas generales el nivel de satisfacción es positivo, ya que el 52,17 % (12 estudiantes) evaluaron el desarrollo del producto final como muy bueno y el 26,09 % (4 estudiantes) lo califican como bueno. Aunque para un 13,04 % del alumnado (3 personas) la experiencia no resultó satisfactoria del todo calificándola como regular; mientras que 1 estudiante (4,35 %) la califica como aceptable y otro estudiante (4,35 %) la califica como muy mala. De este modo, la nota media final ponderada con respecto a la evaluación del desarrollo del producto final por parte de los estudiantes participantes en el proyecto sobre un máximo de 5 puntos, alcanzó 4,17 puntos.

¹⁰⁴ El resultado final del trabajo se presentó a los docentes el día 16 de diciembre de 2022 en una sesión en línea empleando la plataforma Zoom.

GRÁFICO 8. Evaluación del desarrollo del producto final



Nota: Elaboración propia

5.1. ANÁLISIS CUALITATIVO

La primera de las tres preguntas planteada a los 23 estudiantes (E1 a E23) mediante la aplicación de un cuestionario de naturaleza cualitativa nos permitió conocer de primera mano cuáles fueron aspectos positivos y negativos más destacables de la experiencia COIL.

Entre los aspectos negativos, la mayor parte de los estudiantes (E2 a E7, E9 y E10, E13, E15, E17 a E19, E22 y E23) consideran un problema la diferencia horaria existente entre España y Ecuador. Los estudiantes E3, E10, E17, E20 consideran igualmente negativo las dificultades de conexión experimentadas. Los estudiantes E1, E15 y E21 apuntan que las seis semanas de duración del proyecto resultan un tanto escasas.

Entre los aspectos positivos, de manera mayoritaria lo más valorado por los estudiantes (E2 a E10, E12 y E13, E16 a E17, E19 a E20, E22 y E23) ha sido la posibilidad que el proyecto COIL les ha brindado para poder conocer aspectos socioculturales de otro país. Otro aspecto muy valorado por los estudiantes (E1, E3, E5 a E7, E9, E11 a E12, E15, E17 a E18 y E20 a E21), ha sido la posibilidad de conocer e interactuar con estudiantes de otra nacionalidad gracias a la oportunidad que la experiencia COIL les ha brindado.

En la tabla 1, que se muestra a continuación, se recogen algunos de los aspectos positivos y negativos más destacables de la experiencia COIL expresados por los estudiantes.

TABLA 1. ¿Cuáles fueron los aspectos positivos y negativos de la experiencia?

	POSITIVOS	NEGATIVOS
E1	Lo bueno fueron las interacciones y el intercambio de conocimientos.	El poco tiempo para hacer muchas cosas. Sin embargo, logramos finalizar el trabajo con éxito.
E3	Destacaría las ganas de aprender y colaborar en la tarea por parte de todos los miembros del grupo y el enriquecimiento cultural	Negativo en sí, nada, quizás que en ocasiones la conexión era inestable, la poca disponibilidad de tiempo y el hándicap del huso horario; que, en conjunto, hacían muy difíciles los encuentros
E5	El hecho de poder conocer y entablar un diálogo con otras personas más allá de tu país y de tu cultura.	El conflicto horario y la distancia.
E6	Considero que fue una buena experiencia el poder conocer a personas de otro país y que hablan el mismo idioma que nosotros.	La diferencia horaria, dado que siempre eran llamadas de noche y no hubo posibilidad de otro horario.
E13	Pudimos conocer los estilos de vida y de estudios de las personas de España.	La diferencia horaria; aunque con una buena organización se puede obtener un buen desempeño.
E15	El hecho de poder interactuar con estudiantes de otros países.	Las reuniones se vieron limitadas tanto por la diferencia horaria como por la disponibilidad de tiempo.
E17	El contacto con personas de otra nacionalidad y el conocimiento de su cultura.	La diferencia horaria y el fallo en las conexiones virtuales.
E18	Conocer a estudiantes de otra universidad extranjera.	La diferencia de horario entre los países
E20	El intercambio de información tanto de tipo académico como cultural.	La conexión fallaba en muchas ocasiones.
E21	Poder aprender más sobre los lugares turísticos de España y compartir la experiencia con compañeros de otro centro educativo.	La duración del proyecto era limitada y me gustaría haber profundizado mucho más sobre las costumbres y tradiciones de España.

Fuente: elaboración propia

La segunda de las tres preguntas planteada a los 23 estudiantes (E1 a E23) en nuestra investigación cualitativa nos permitió profundizar acerca de las posibles diferencias culturales existentes entre los dos países que participaron en la experiencia COIL (España y Ecuador). El cien por cien de los 23 estudiantes (E1 a E23), afirman que efectivamente han identificado la existencia de diferencias culturales entre ambos países, siendo las diferencias en cuanto a estilos de vida, hábitos horarios y costumbres de las dos nacionalidades las más repetidas por los estudiantes (E2, E4, E6, E8, E9, E10, E12 a E13, E22 y E15).

En la tabla 2, que figura a continuación, se incluyen algunas de las diferencias culturales existentes entre los dos países que participaron en la experiencia COIL (España y Ecuador) más destacables expresadas por los estudiantes.

TABLA 2. *¿Has observado alguna diferencia cultural entre España y Ecuador? ¿De cuál o cuáles se trata?*

E3	Sí, aunque en ambos países hablemos español la diferencia lingüística es bastante obvia, así que una de las mayores diferencias diría que es a nivel de expresiones o palabras del país de la persona a tratar. Las costumbres también.
E6	Sí. La diferencia horaria y rutinas diarias.
E7	Sí. Entre los alumnos de la Universidad ecuatoriana había muchos que ya habían formado una familia y tenían hijos. En nuestra Universidad en España en cambio sería muy raro ver a algún alumno con hijos.
E10	Sí. Se trata de estilos de vida y costumbres diferentes. Teniendo la misma edad, nos encontramos en dos etapas muy diferentes de la vida, a pesar de ser todos estudiantes.
E12	Sí. Principalmente he observado diferencias en los horarios que se tienen para las rutinas diarias.
E14	Sí. Noto muchas diferencias entre Ecuador y España, como por ejemplo diferencias en el clima, en la lengua o en las fiestas y celebraciones.
E21	Sí. Lo que más me llamó la atención es lo pronto que tienen hijos.

Fuente: elaboración propia

A través de la tercera y última de las preguntas planteadas en nuestra investigación cualitativa pretendemos recoger la opinión de los estudiantes sobre la experiencia vivida una vez finalizado el proyecto COIL. Todos los estudiantes, E1 a E23 y con la excepción del E10, califican la experiencia como enriquecedora. Muchos de los estudiantes E1 a E5, E11 a E13 y E19 manifiestan además que les gustaría participar en nuevos proyectos de este tipo. A través de la tabla 3 se recogen las aportaciones más destacadas de los estudiantes.

TABLA 3. *Tras haber finalizado el proyecto COIL, ¿qué opinas al respecto de la experiencia que has vivido?*

E4	Fue una gran experiencia compartir conocimientos con grupos de chicos dispuestos a trabajar coordinadamente y poder al mismo tiempo enriquecer nuestros conocimientos. Me encantaría seguir en nuevos proyectos para aprender de todo un poco.
E5	Fue una gran experiencia trabajar con estudiantes de otro país. Aprendí mucho, aunque fue muy corto. Me gustaría volver a trabajar con estudiantes de otro país en un proyecto diferente.
E6	Fue una gran experiencia muy bonita y satisfactoria al trabajar en grupo con los estudiantes de otra institución, obtuvimos excelente comunicación y participación en los trabajos que se realizaron en conjunto.
E8	Una experiencia diferente a las que he realizado, un proyecto muy bueno. Fue de una duración corta y considero que hubiera sido bueno tener más tiempo para el proyecto, pero se pudo lograr.
E10	Hubo partes que no llegué a comprender. Además, la comunicación era en cierto modo complicada. Por un lado, debido a la diferencia horaria y por otro lado debido a que una de las compañeras tenía dificultades con su conexión a Internet.
E11	Fue una experiencia positiva, adquirí muchos conocimientos, me gustaría poder en un futuro ser parte de otro proyecto con la universidad.
E12	El tiempo fue muy corto. Sin embargo, lleno de experiencias tanto en lo académico como el intercambio de ideas. Hubiese estado genial tener más tiempo para desarrollar el proyecto. Repetiría.
E13	La experiencia fue muy buena, pero el tiempo fue muy poco. Sin embargo, hubo coordinación y realizamos el proyecto con éxito. Me encantaría seguir participando en proyectos similares.
E16	Me ha gustado bastante la experiencia creo son de esas que sí o sí debes tener una vez en tu vida, básicamente para conocer esas personas que, aunque viven en el mismo mundo que tú, seguramente nunca habías tenido la posibilidad de conversar y conocer sus situaciones personales. A su parte la dificultad de este proyecto radica en la disponibilidad de cada pareja, en nuestro caso la diferencia horaria nos causó bastantes problemas para coordinar las horas de trabajo.
E19	Fue una experiencia positiva de cara a nuestro desarrollo como estudiantes y el hecho de poder realizar un proyecto que tiene relación con el ámbito laboral en el que nos desarrollaremos. Repetiría la experiencia.

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Tras haber llevado a cabo este estudio de caso a través del cual se evalúa específicamente la experiencia COIL de seis semanas de duración, que se llevó a cabo entre los días 11 de noviembre y el 16 de diciembre de 2022 mediante la participación voluntaria de 3 estudiantes españoles del segundo curso del Grado de Turismo de la Facultad de Turismo de la

UDC y 20 estudiantes ecuatorianos del quinto semestre de la carrera Licenciatura en Turismo perteneciente a la Facultad de Ciencias Administrativas de la UPSE; podemos afirmar que el diseño y puesta en marcha de un curso COIL es altamente beneficioso en la formación del alumnado implicado en el mismo; puesto que entre otros aspectos, todos los estudiantes a excepción de uno califican la experiencia como muy enriquecedora.

Se evidencia igualmente que esta experiencia COIL ha contribuido a que los vínculos entre la UDC y la UPSE se estrechasen. Entre otros aspectos en base a las tareas que los docentes desarrollaron para la puesta en marcha del COIL entre los alumnos y por las que existió una colaboración interinstitucional entre los profesores muy estrecha tanto de modo previo con el fin de diseñar la actividad, la docencia y la manera de implementarla y los criterios de evaluación; como durante todo el proceso ejecución del proyecto con los estudiantes.

Al facilitar oportunidades internacionales de colaboración, también podemos afirmar que el COIL ha contribuido a la internacionalización de los grados de un modo eficaz y sencillo; favoreciendo la internacionalización de los espacios curriculares en un esfuerzo sostenido y sistemático que busca mejorar la educación superior adaptándola a los retos y requerimientos que guardan relación con la globalización de los mercados laborales, la economía y la sociedad en general.

A través del COIL ha sido posible elevar el nivel de enseñanza; pues éste contribuye al crecimiento de las competencias globales de los estudiantes permitiéndoles desarrollarse con visiones diferentes y también interactuar con éxito ante contextos multiculturales.

En base al trabajo académico diseñado por los dos docentes implicados en este proyecto COIL y mediante la realización de reuniones telemáticas de trabajo programadas con el objetivo de aportar conocimiento sobre una temática común; se confirma que los estudiantes pudieron vivir una experiencia intercultural que les permitió aprender de las diferentes culturas existentes entre ambos grupos y crear al mismo tiempo un producto turístico integrado por el que viajeros españoles se desplazarían a la Provincia de Santa Elena para realizar 3 rutas turísticas diferentes. Así

y habiendo sido sometido el producto final a evaluación por parte de los estudiantes y sobre un máximo de 5 puntos, éste alcanza una nota media ponderada de 4,17 puntos; por lo que podemos calificar la tarea desarrollada como muy satisfactoria y enriquecedora para los estudiantes implicados.

Tal y como se reflejaba en la revisión de la literatura, a través de nuestro análisis empírico hemos podido constatar que efectivamente el COIL no está exento de desafíos, En este sentido la práctica totalidad del alumnado participante manifiesta que la sincronización horaria es una de las principales dificultades existentes, como también lo son las dificultades de conexión a Internet. Del mismo modo y según el criterio de un reducido grupo de alumnos, quizás el período de seis semanas de duración l proyecto puede llegar a considerarse escaso.

En conclusión, el COIL es un enfoque innovador y efectivo de aprendizaje en línea que combina la colaboración internacional y las tecnologías de la información y la comunicación y que promueve la comprensión intercultural, la sensibilidad cultural, la capacidad de trabajar en equipo y el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes. Este enfoque se basa en la creencia de que el aprendizaje en línea colaborativo puede mejorar la comprensión y la retención del conocimiento y promover la interculturalidad y la empatía (Brindley et al., 2009). Se trata de una herramienta valiosa para los educadores que buscan fomentar la educación global y la colaboración internacional entre estudiantes. Sin embargo, es necesario abordar los desafíos para garantizar su éxito. Aunque todavía se están realizando investigaciones adicionales, los estudios realizados hasta ahora han demostrado los impactos positivos del COIL en la educación superior.

7. REFERENCIAS

- Brindley, J. E., Blaschke, L. M. y Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.675>
- Castells, M. (2013). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/102831530628700>
- Guth, S. (2013a). *Case Studies from the COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities*. New York: SUNY COIL Center. <https://bit.ly/3Yx4Lmb>
- Guth, S. (2013b). *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final report*. New York: SUNY COIL Center. <https://bit.ly/3RfCo3l>
- Guth, S. y Rubin, J. (2015). How to get started with COIL. En *Globally networked teaching in the humanities* (pp. 40-57). New York: Routledge.
- Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J. y van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Harbin, M. B. (2020). Collaborative note-taking: A tool for creating a more inclusive college classroom. *College Teaching*, 68(4), 214-220. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1786664>
- Huang, Y. (2022). Investigating Student Development of Intercultural Communication Competence through Collaborative Online International Learning. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(5A), 14-19. <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i5A.5113>
- Jie, Z. y Pearlman, A. M. G. (2018). Expanding access to international education through technology enhanced collaborative online international learning (COIL) courses. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.37120/ijttl.2018.14.1.01>
- Mundel, J. (2020). International Virtual Collaboration in Advertising Courses: Building International and Intercultural Skills From Home. *Journal of Advertising Education*, 24(2), 112-132. <https://doi.org/10.1177/1098048220948522>

- Naicker, A., Singh, E. y van Genugten, T. (2022). Collaborative online international learning (COIL): Preparedness and experiences of South African students. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 499-510.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1895867>
- Nava-Aguirre, K.M., Garcia-Portillo, B.I. y Lopez-Morales, J.S. (2019). Collaborative Online International Learning (COIL): An Innovative Strategy for Experiential Learning and Internationalization at Home. En: Gonzalez-Perez, M.A., Lynden, K., Taras, V. (eds) *The Palgrave Handbook of Learning and Teaching International Business and Management*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20415-0_34
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1-23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Oviedo, L. E. Z. y Krimphove, J. (2022). Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions' perspective. *Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 312-336. <http://dx.doi.org/doi.org/10.15517/aie.v22i1.47481>
- Perna, L. W., Ruby, A., Boruch, R. F., Wang, N., Scull, J., Ahmad, S., & Evans, C. (2014). Moving through MOOCs: Understanding the progression of users in massive open online courses. *Educational Researcher*, 43(9), 421-432. <https://doi.org/10.3102/0013189X14562423>
- Ramírez, A. R. y Bustos-Aguirre, M. L. (2022). Beneficios, inconvenientes y retos de los cursos COIL: las experiencias de los académicos. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 34(2), 328-352.
<https://doi.org/10.54674/ess.v34i2.579>
- Riabova, A. y Pavlova, O. (2021). International On-Line Collaboration in the Context of Contemporary Higher Education. En: *Proceedings of Topical Issues in International Political Geography*. Springer Geography. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78690-8_27
- Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions. *Internationalisation of Higher Education*, 2, 27-44.
- Ryabova, A. L. (2020). Collaborative online international learning projects in the context of contemporary pedagogical challenges. *Pedagogical Journal*, 10(3A), 238-246. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.30.65.075>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1991). Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media. *Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0101_3

- Suny Coil (2021, 2 de julio). Connect. Engage. Collaborate. SUNY COIL.
<http://bit.ly/3x5WRVr>
- Vahed, A. (2022). Factors enabling and constraining students' collaborative online international learning experiences. *Learning Environments Research*, 25(3), 895-915. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09390-x>
- Wang, C. M. (2011). Instructional design for cross-cultural online collaboration: Grouping strategies and assignment design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(2), 243-258.
<https://doi.org/10.14742/ajet.968>
- Wang, Y. Y Chen, N. S. (2012). The collaborative language learning attributes of cyber face-to-face interaction: the perspectives of the learner. *Interactive Learning Environments*, 20(4), 311-330.
<https://doi.org/10.1080/10494821003769081>
- West, H., Goto, K., Borja, S. A. N., Trechter, S. y Klobodu, S. (2022). Evaluation of a Collaborative Online International Learning (COIL): A food product analysis and development project. *Food, Culture & Society*, 1-22.
<https://doi.org/10.1080/15528014.2022.2069441>
- Wu, W. C. V., Marek, M y Chen, N. S. (2013). Assessing cultural awareness and linguistic competency of EFL learners in a CMC-based active learning context. *System*, 41(3), 515-528.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.05.004>
- Yang, H. H. y Wang, S. (Ed.). (2012). *Cases on Online Learning Communities and Beyond: Investigations and Applications: Investigations and Applications*. Hershey: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-1936-4>
- Yang, J., Kinshuk, Yu, H., Chen, S. J. y Huang, R. (2014). Strategies for smooth and effective cross-cultural online collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3), 208-221. <http://bit.ly/3YcjBiv>

ESTADO DE LA CUESTIÓN DEL ESPACIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL ESPAÑOLA

BEATRIZ MANSO DE LAS HERAS

Universidad Nacional de Educación a Distancia

JOSÉ QUINTANAL DÍAZ

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

La inquietud acerca de cómo se va conformando la sociedad española en un contexto de incertidumbre, crisis de valores y posible catarsis de la ética individual provocada por la hegemonía del poder nos lleva a investigar sobre esta temática ya que creemos que el pensamiento crítico puede ser la herramienta que ayude al individuo frente al adoctrinamiento y que posibilite su emancipación.

Con ayuda de la revisión bibliográfica, pretendemos ampliar el grado de comprensión acerca del concepto de pensamiento crítico y la relación íntima que tiene con la educación, en concreto, el ámbito formal del estado español. Nos adentramos en conocer qué nivel de relevancia tiene el pensamiento crítico dentro de la política educativa reciente y cuáles son las barreras que tiene su desarrollo. En definitiva, establecemos que esta capacidad metacognitiva es indispensable para conseguir uno de los fines de la educación: el desarrollo integral del individuo.

La ciudadanía española forma parte de la sociedad globalizada, gobernada por un sistema democrático, el cual sustenta el ámbito educativo en nuestro país. La escuela es una de las parcelas del Estado y el lugar donde se produce la socialización secundaria. Al comenzar el estado de la cuestión, empezamos a buscar referencias desde estas premisas y, fue en esa primera búsqueda, donde encontramos el artículo de Blancafort

et al., 2014. Se presentan los resultados de la «Encuesta sobre Alfabetización cívica y Sanitaria» realizada por la *Fundación Josep Laporte* en 2011 a una muestra de tres mil personas. ¿Cómo era entonces el capital social de nuestro país?

- El 36.3% de las personas encuestadas se sitúan en la ciudadanía comprometida, las cuales muestran un alto grado de competencia cívica.
- La ciudadanía indefinida tiene una actitud indiferente para la mayoría de los indicadores y son el 45.7% de los encuestados.
- Por último, la ciudadanía apática representa el porcentaje de la muestra con menor competencia cívica (17.9%).

Con estos resultados, podemos observar que menos de la mitad de la ciudadanía se compromete con los valores cívicos y con las problemáticas sociales mientras que un poco más del 60% es indiferente para la mayoría de los indicadores. Por lo tanto, ¿por qué la ciudadanía muestra estos resultados?

A través de la revisión bibliográfica, nos acercamos al pensamiento crítico para poder realizar el análisis de la legislación educativa española en relación con este concepto. Esta retrospectiva, desde la LOE (2006) hasta la actual LOMLOE (2020) pasando por la LOMLOE (2013), nos permite ver la evolución de la importancia de este tipo de pensamiento en la política educativa.

2. OBJETIVOS

La política educativa es la antesala de lo que sucederá en las aulas una vez se ponen en marcha las leyes. Asomarnos a cómo es la presencia del pensamiento crítico en ella nos puede dar una idea de la posible relevancia que tenga.

Partimos de la idea de que la educación no impulsa el desarrollo del pensamiento crítico y de que la sociedad puede parecer inmune a las realidades sociales españolas, tal y como se observa en la encuesta citada más arriba. Esto nos lleva a pensar que el progreso de este tipo de

pensamiento se encuentra barreras y que es preciso determinarlas para poder superarlas. Este objetivo es el esbozo de la meta final de la presente revisión. Pero es importante para este estado de la cuestión que las líneas investigativas nos dirijan hacia él.

Por lo tanto, teniendo esto en cuenta, se presentan las metas que pretendemos alcanzar:

- Indagar sobre la importancia que tiene el pensamiento crítico dentro de nuestra legislación educativa.
- Exponer los obstáculos que se encuentra su desarrollo en relación con la sociedad en la que convivimos.
- Establecer la relación de andamiaje entre el pensamiento crítico y la adquisición de la competencia social y ciudadana como posible línea de investigación.

3. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva holística y crítica de la educación, se comienza con un análisis del contenido de la bibliografía consultada. Se han revisado artículos de revistas científicas, así como libros base de esta temática y legislación derogada y vigente de nuestro país.

Nos propusimos tener una perspectiva sobre la temática, centrada en el pensamiento crítico, su papel en el ámbito educativo, desarrollo y conceptualización; además de la posible relación con otros términos parecidos a él. La metodología seguida se basa en dos puntos de vista:

En primer lugar, la perspectiva holística nos permite visualizar *la triada relacional* entre «Estado-Educación-Sociedad»; y, por lo tanto, es un sistema indisoluble. En segundo lugar, se elabora desde la perspectiva crítica de la educación. En concreto, nos gustaría señalar el aporte que realiza Henry Giroux (2015) en relación con la pedagogía crítica, estableciendo los siguientes elementos característicos:

- La pedagogía crítica da luz sobre las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder.

- La pedagogía crítica enfatiza la reflexión; comprende la conexión entre poder y conocimiento complejo; y, amplía identidades y los derechos democráticos.
- La pedagogía ha de ser significativa para que sea crítica y transformadora.

La pedagogía crítica ha de prestar atención a la reflexión, al diálogo significativo y brindar oportunidades para movilizar la responsabilidad social, la acción colectiva y la indignación.

La búsqueda de referencias se realizó estableciendo diferentes palabras clave que podrían responder a la inquietud que guiaba nuestra investigación. Propusimos varias, entre las que destacamos las siguientes: *pensamiento crítico; competencia social y ciudadana; competencia cívica; sentido crítico; ética; y, educación formal.*

Con estas palabras, nos dispusimos a especificar la búsqueda en tres términos ya que partíamos desde un punto desértico sobre el tema: referencias marco y básicas. Para centrar este proceso, teníamos claro cuál era el horizonte investigativo: alcanzar los tres objetivos aclarados anteriormente.

En primer lugar, nos referimos a referencias marco a aquellas que amplían nuestra mirada en las perspectivas de las que hablábamos anteriormente. Lecturas sobre sociología educativa, teoría crítica, teoría de la educación y, también, legislación vigente y derogada de nuestro sistema educativo.

En segundo lugar, seguimos la estructura del diagrama de flujo de Moher et al., (2009) para escoger las referencias básicas. Por lo tanto:

- Identificamos artículos científicos, monográficos de revistas y libros sobre la materia en búsquedas en diversas bases de datos electrónicas como *Web of Science, Google Académico, ResearchGate, Redacyl.*
- Discriminamos según la evaluación de las fuentes.
- Escogimos según la idoneidad de las referencias teniendo en cuenta los objetivos del estado de la cuestión y la información que queríamos extraer.

- Y, por último, se han incluido aquellas fuentes que están íntimamente relacionadas con el tema que nos ocupa.

Una vez finalizada la fase de búsqueda de referencias, selección y lectura, se inició el análisis del marco legislativo según las categorías conceptuales escogidas: *pensamiento crítico*, *sentido crítico*, *espíritu crítico*, *reflexión ética* y *pensamiento propio*. La actividad metacognitiva es el eslabón común que tienen entre ellas, además de que en las leyes se utilizan como sinónimas las unas de las otras.

4. RESULTADOS

Tras la revisión de las referencias escogidas, presentamos los resultados en dos apartados. El primero relacionado con la comprensión del pensamiento crítico desde diferentes perspectivas evidenciando que no hay una unificación de criterios ni de definición de este. Por lo tanto, el pensamiento crítico se puede entender desde muchas esferas. El segundo apartado expone la revisión, según las cinco categorías determinadas en la metodología, de las leyes educativas generales junto con los Reales Decretos correspondientes de cada una de ellas.

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Tras la revisión de las referencias relacionadas con el concepto de *pensamiento crítico*, podemos presentar la definición de éste clasificada según su orientación: como parte del desarrollo cognitivo y de la metacognición, como componente social, como una actitud y como un proceso.

Según varios autores (Ennis, 2011; Kuhn y Weinstock, 2002), el pensamiento crítico es entendido como una forma de razonamiento, pensamiento racional o reflexivo que nos ayuda a diferencias entre qué hacer y qué creer, a comprender la realidad. En definitiva, un elemento integrador de componentes cognitivos y autorregulatorios como la comprensión, la deducción, categorización o la emisión de juicios, según establece Barrio Aranda (2018).

El componente social del pensamiento crítico viene de la mano de Freire (1970), Gil Claros (2017) y Nomen (2019) comprendiéndolo como una

forma de pensamiento reflexivo que influye en el entorno para transformarlo, a través de la socialización. Maatsura (2011) y Lipman (1998) dan un paso hacia delante relacionándolo como una herramienta útil contra el lavado de cerebro y el adoctrinamiento.

En tercer lugar, según Fancione (2007), el pensamiento crítico es una actitud además de un juicio autorregulado. Y, por último, Pérez Cepeda et al. (2017) sitúan al pensamiento crítico como el proceso para generar conocimiento a través de darle significado al contexto, establecer un juicio y llevar a cabo una investigación; al igual que Morales Zúñiga (2014), que lo entiende como una manera de comprender la realidad con posibilidad de transformarla.

4.2. EL ESPACIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA

Nuestra política educativa se caracteriza por su fluidez, dinamismo y contraste. Con cada cambio de gobierno se produce, consecuentemente, una sustitución de la normativa anterior. Por lo tanto, cada cierto tiempo, en España, la filosofía de la educación que se esconde detrás de las leyes varía. Hemos acudido a legislación no vigente y vigente para tener un análisis retrospectivo del espacio del pensamiento crítico en la política educativa española.

Los resultados de estos análisis se presentan en tres tablas. La primera es el compendio de la revisión de las grandes leyes educativas desde el 2006 hasta hoy. La LOE (2006) está modificada parcialmente por la LOMLOE (2020) y la LOMCE (2013) está derogada, pero acercarnos al pasado de la política educativa conlleva entender el presente. La segunda tabla muestra cuál es la presencia de las categorías en los Reales Decretos de currículum de la LOE (2006) y la LOMCE (2013). Y, por último, la tercera tabla son los *currícula* de la LOMLOE (2020).

En un primer momento, comenzamos analizando la posible conceptualización que tenía este término en la documentación legislativa y, para nuestro asombro, el pensamiento crítico no tiene una gran presencia en el gran marco (LOE, 2006; LOMCE, 2013; y, LOMLOE). Encontramos que las categorías conceptuales escogidas tienen una esencia generalista,

al entenderlas como una actitud o característica del alumnado, o la esencia de los valores cívicos y éticos como es el caso de la reflexión ética. No hay ninguna mención de *pensamiento crítico* en la LOE (2006) y en la LOMLOE (2020). A pesar de esto, la LOMCE (2013) presenta una definición del término en su preámbulo entendiéndolo como una competencia transversal a adquirir desde una edad temprana. (Véase tabla 1).

TABLA 1. Análisis del gran marco legislativo del Estado.

Gran marco legislativo	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
Categorías conceptuales			
Pensamiento crítico		Presenta una definición	
Sentido crítico	Se entiende como una actitud	Igual que en la LOE (2006)	Característica del alumnado
Espíritu crítico	Elemento de la ciudadanía activa		A la par que en la LOE (2006)
Reflexión ética	La esencia de los valores cívicos y éticos		Mismo sentido que en la LOE (2006)
Pensamiento propio		Característica en la formación del alumnado	

Nota: Se decide dejar espacios en blanco en las situaciones en las que no se realiza ninguna mención al término en cuestión para evidenciar de forma gráfica las ausencias.

Fuente: elaboración propia

Una vez analizadas las grandes leyes educativas a nivel estatal, pasamos a profundizar sobre estas cuestiones en el primer nivel de concreción curricular de la legislación no vigente (tabla 2). Por lo tanto, acudimos a los reales decretos de currículum de la enseñanza obligatoria. En este caso, educación primaria y educación secundaria.

TABLA 2. Análisis del primer nivel de concreción curricular.

Gran marco legislativo	LOE (2006)		LOMCE (2013)	
Categorías conceptuales	RD 1513/2006, currículo EP	RD 1631/2006, currículo ESO	RD 164/2014, currículo EP	RD 1105/2014, currículo ESO
Pensamiento crítico		- Componente a desarrollar a nivel competencial	- Barrera ante los prejuicios	
Sentido crítico	- Objetivo de etapa - Calidad competencial	- Objetivo de etapa - Descriptor competencias básicas	- Actitud a desarrollar	- Utilidad para el conocimiento
Espíritu crítico	- Objetivo de etapa - Elemento competencial (CCL, CC)	- Objetivo etapa - Contribución al desarrollo competencial	- Mención en Ciencias Sociales	
Reflexión ética		- Componente evaluador		
Pensamiento propio	- Elemento competencial	- Parte del desarrollo competencial		

Fuente: elaboración propia.

El *pensamiento crítico* no aparece en ambos currículos de cada ley educativa. Como un componente a desarrollar en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la LOE (2006) y como una barrera ante los prejuicios en el currículo de Educación Primaria de la LOMCE (2013).

Las demás categorías se establecen como un objetivo de etapa como *el sentido* o *el espíritu críticos* en los Reales Decretos enmarcados en la LOE (2006), o como parte del desarrollo competencial como es el caso del *pensamiento propio*. Nos parece importante mencionar que en los decretos LOMCE (2013), no aparece ni la *reflexión ética* ni el *pensamiento propio*. Por lo tanto, estamos ante el currículum nulo de: (1) la vertiente individual que caracteriza al pensamiento crítico y (2) la ausencia del proceso que nos lleva a ser más humanos y a comportarnos como tal.

Terminamos con el análisis de la legislación no vigente y comenzamos con la indagación en los reales decretos de currículum de la LOMLOE

(2020), el Real Decreto 157/2022 que es el de Educación Primaria y el Real Decreto 217/2022 el de Educación Secundaria Obligatoria. Como podemos ver en la tabla 3, no hay huecos vacíos y, por lo tanto, las categorías conceptuales escogidas tienen mayor o menor presencia en el texto legislativo.

TABLA 3. Repaso por la legislación actual.

Gran marco legislativo	LOMLOE (2020)	
Categorías conceptuales	RD 157/2022, currículo EP	RD 217/2022, currículo ESO
Pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento de desarrollo competencial - Característica de la ciudadanía - Elemento de aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Componente de materias - Su utilidad
Sentido crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de etapa - Descriptor operativo de la CE - Fomento de su desarrollo en Educación Artística 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de etapa - Descriptor operativo - Componente de materias - Competencia específica
Espíritu crítico	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de etapa - Desarrollo de la competencia lectora - Componente del perfil de salida del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Componente globalizador de todas las materias - Principios pedagógicos de etapa - Elemento del perfil de salida - Descripción de algunas materias como Latín - Competencia específica de otras materias como Lengua Extranjera
Reflexión ética	<ul style="list-style-type: none"> - Como valor vital - Parte del perfil de salida de CE 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo de etapa - Descriptor de competencia clave de la CE - Descriptor de materias como en GH
Pensamiento propio	<ul style="list-style-type: none"> - Descriptor operativo de CCL - Pilar del crecimiento personal del alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> - Elemento que contribuye a la ciudadanía y al desarrollo competencial

Fuente: elaboración propia.

El *pensamiento crítico* es entendido como una característica de la ciudadanía, como elemento de aprendizaje y de desarrollo competencial. En consecuencia, es una habilidad propia de la educación escolar e integral del individuo y su posterior convivencia en la sociedad, además de parte necesaria del proceso de aprendizaje.

El *sentido crítico* es un objetivo de ambas etapas y posee una gran presencia en ambos Reales Decretos como descriptor operativo de algunas

materias; al igual que el *espíritu crítico* que, además, forma parte de los principios pedagógicos de la etapa de secundaria al entenderlo como un componente globalizador de todas las materias. Esto quiere decir que la crítica es la parte integradora del conocimiento y el aprendizaje como base conceptual del *currícula*.

La *reflexión ética* también es un objetivo de etapa en secundaria y tiene un valor en el desarrollo vital en primaria. Y, por último, el *pensamiento propio* se comprende como un pilar de crecimiento del alumnado, el cual contribuye a la ciudadanía y al desarrollo competencial.

5. DISCUSIÓN

La sociedad contemporánea vive en un contexto de incertidumbre, sumida en una crisis de valores que puede suponer la catarsis de la ética individual (Castilla, 2012). Además, convivimos con la hegemonía del poder, concepto relacionado íntimamente con las ideas gramscianas (Ruiz Sanjuán, 2016).

La sociedad y, por ende, el alumnado se enfrenta a una situación en la que no tiene una certeza sobre lo que le puede suceder en el futuro; y, el presente es frágil como una copa de cristal. Así que la incertidumbre, los continuos cambios, el flujo del cansancio en una sociedad autoexplotada (Han, 2020) junto con las presiones de un sistema que cada vez pide más, lleva a la sociedad a una crisis de valores que Savater relaciona con el devenir del curso de la historia y del pensamiento crítico (Castilla, 2012). Este autor, además señalaba que los valores se redefinen de manera constante, por lo tanto, el darle ese toque de futilidad se relaciona intrínsecamente con lo efímero. El sistema de valores social está cambiando y se presupone frágil al ver que el compromiso cívico no es un estandarte de nuestra ciudadanía.

Si la sociedad es como es ahora mismo y los valores que la definen están como están, entonces, ¿cómo es la expresión de la ética individual?

El individuo desarrolla su propio sistema de valores y va redefiniendo su ética conforme va socializándose en la familia, en la escuela, con sus iguales y con otros agentes sociales y/o culturales. Pero no es sólo un

desarrollo desde dentro hacia afuera, también se produce una relación de influencia de la sociedad hacia el individuo. Y es en este punto donde se torna importante señalar el concepto de *hegemonía*, interpretado por Gramsci (1978).

El poder necesita calar en el individuo para poder perpetuarse y que no peligre su caída. Para ello, se sirve de diferentes sistemas como la educación para conseguir este propósito. Acercándonos a Freire (1990), la escuela misma es un aparato de poder e influencia del sistema Estado en el alumnado y es aquí donde reside el elemento principal de este estado de la cuestión: el fomento del pensamiento crítico en la educación. Porque, si existe una ciudadanía comprometida, consciente de lo que sucede a su alrededor, de sus derechos, con ideas relacionadas con la justicia social... se presupone que se darían procesos contrahegemónicos. Para que esto exista, se necesita, entre otras cosas, de una educación que lo potencie. Pero ¿es así?

Por un lado, hemos podido conceptualizar el *pensamiento crítico* como proceso en cascada de diferentes habilidades que propicia no sólo la emancipación del ser humano, sino que contribuye grandemente a su desarrollo integral e incluso llega a ejercer la función de barrera ante cualquier adoctrinamiento que el entorno pueda generar sobre él. De este modo, el pensamiento crítico nos hace libres e independientes. Además, al entenderlo como un proceso encontramos dos vertientes de este. El aspecto individual de este tipo de pensamiento conlleva el proceso de personalización de la personas según el desarrollo moral (Kohlberg, 1981; y, Gilligan, 1982). La segunda vertiente se relaciona con la comprensión de la realidad social y la idea de que el pensamiento crítico es uno de los ejes vertebradores de la ciudadanía crítica, desde esa moralidad (Giroux, 1988).

Por otra parte, existe una relación entre el desarrollo del pensamiento crítico con la transversalidad y el currículum oculto y nulo gracias a nuestra legislación educativa. Al no tener espacios directamente relacionados con su desarrollo, nos queda entonces el currículum que se esconde detrás del aprendizaje vicario y la observación. Lo oculto en las conductas, comportamientos, maneras de comunicarse o en la planificación didáctica según las motivaciones que tenga cada docente. Es más, existe

el currículo que no se imparte, el que es invisible a la realidad del alumnado; y, por lo tanto, no existe.

Tras el análisis y revisión de las referencias, podemos concluir que el proceso de enseñanza y aprendizaje del pensamiento crítico se torna complicado según las siguientes razones.

5.1. LAS LIMITACIONES QUE SE ENCUENTRA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

- **La sociedad contemporánea.** Vivimos en un momento en el que la rapidez, la sobreestimulación, la incertidumbre y la *autoexplotación* no nos permiten pararnos a pensar, a reflexionar sobre lo que nos sucede a nivel individual y en lo social. Entendemos que la sociedad contemporánea es limitante en sí ya que no existen espacios de reflexión, ni tiempos para ello.

El pensamiento crítico es un proceso que precisa de tiempo, de quietud y lentitud. Es un proceso que no tiene prisa. Y esto, va muy a contracorriente con la sociedad actual. Además, no sólo la definición misma de nuestra sociedad es un obstáculo, sino que la estructuración de ésta también.

- **La configuración de sociedades** viene determinada por cómo sea el sistema que la acoge. Vivimos en un sistema donde la hegemonía del poder, de la que hablábamos al principio de este artículo, establece sus normas, culturas y hasta formas de actuar. En definitiva, casi todo viene determinado, y decimos casi porque ahí es donde puede entrar el pensamiento crítico. El proceso de personalización que posibilita al ser humano desmarcarse del otro para crear una identidad individual y una manera de posicionarse ante el mundo o la realidad que le rodea. Ahí es donde entra la barrera frente al adoctrinamiento, tal y como establecía Matsuura (2011), para buscar la verdad por muy escondida que esta se encuentre.
- Por último, en el ámbito educativo sabemos que el **desvanecimiento de la Filosofía en educación** es un límite enorme en

el desarrollo del pensamiento crítico. No salió hacia delante la Propuesta No de Ley de 2018 en la que se pretendía incluir un ciclo obligatorio de esta materia en secundaria y bachillerato (Silió y Torres, 2018). Al aprobar los Reales Decretos de currículum de la LOMLOE (2020), se observa que se incluye la asignatura de *Educación en Valores Cívicos y Éticos* en la escolaridad obligatoria y se recuperan las disciplinas filosóficas en Bachillerato. Esto quiere decir que el alumnado que termina la etapa de educación secundaria no ha tenido contacto con la Filosofía, los espacios de reflexión, los procesos de juicio, de poner en valor, de toma de decisiones, búsqueda de las razones de la existencia y su entendimiento... Son etapas en las que se hace referencia a la reflexión crítica o al sentido crítico, pero en las que no se encuentra un tiempo dedicado para tal fin.

El cultivo del pensamiento crítico se torna complicado en la realidad social actual, aunque se muestre como necesidad imperante para enfrentarse a los retos del siglo XXI (LOMLOE, 2020).

Gracias a la retrospectiva realizada en política educativa, se puede observar la evolución de la presencia de las categorías escogidas a lo largo de los años. La LOMLOE (2020) es una legislación integradora, basada en el marco del Diseño Universal del Aprendizaje, el cual busca una educación que no suponga barreras para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, una educación para todos.

En el análisis de este marco legislativo, la inclusión del pensamiento crítico (y las categorías relacionadas a él) supone un avance respecto al resto de leyes marco analizadas. Se posibilitan espacios para la reflexión ética gracias a la asignatura obligatoria implementada; la crítica supone un elemento integrador y globalizador para el currículo; y, por último, el pensamiento crítico es una característica de la ciudadanía democrática y globalizada, que también precisa del pensamiento propio para potenciar su crecimiento.

5.2. EL PENSAMIENTO CRÍTICO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA CIUDADANÍA CRÍTICA

¿En qué podemos sustentar la enseñanza del pensamiento crítico para fomentar una sociedad cohesionada? Podemos basar el aprendizaje en un modelo social que estimule lo que vamos a llamar la ciudadanía democrática. Entre sus características destacan el planteamiento crítico ante la vida, la integración de éste en el entorno social de modo participativo y la tolerancia a los derechos de la persona desde una mirada eco-social. Una ciudadanía que conoce lo que significa serlo, el vivir en una sociedad donde los seres humanos son interdependientes y que, mediante la ayuda mutua y la conciencia social, se puede llegar a convivir de manera plena. Como señala Giroux (2015, p. 27):

Existe una necesidad de emplear la educación para animar a los estudiantes a ser agentes comprometidos, a estar atentos para abordar cuestiones sociales y a permanecer alerta con respecto a la responsabilidad de profundizar y ampliar el significado y las prácticas de, a mi juicio, una democracia radical e insurrecta.

Además, el enfoque humanista de la educación pone como prioridad el conocimiento, respeto y cuidado la Declaración de los Derechos Humanos. Por lo tanto, se parte desde el concepto de saberse y comprenderse como ciudadanía para poder participar como tal.

6. CONCLUSIONES

Hemos reflexionado acerca del concepto de pensamiento crítico, de cuáles pueden ser sus componentes y las limitaciones ante su desarrollo. También, se ha realizado un análisis de la política educativa en relación con esta materia. Y todo esto, ha servido para hallar las siguientes conclusiones, las cuales vamos a presentar retomando el concepto de la triada relacional «Estado-Sociedad-Escuela» que enmarcábamos dentro de la perspectiva holística del estado de la cuestión.

Para empezar, es el Estado el que realiza una autoperpetuación de la hegemonía a través del poder legislativo. Gracias a la legislación educativa se puede conformar un tipo de educación, unos principios o bases pedagógicas que fundamenten la escuela como organización sistemática

dependiente del Estado. Es a éste al que le interesa una sociedad dócil; fácil de gobernar; y, que no represente un peligro para su supremacía. Y, ¿cómo lo consigue? A través de la utilización del currículo nulo ya que en el oficial no se encuentra el cultivo de la sociedad crítica en base al pensamiento. Por lo tanto, sabemos que lo que no se nombra no existe y, en definitiva, puede existir un vacío conceptual en el día a día de las escuelas, y en la sociedad.

Al reflexionar acerca de las conclusiones encontramos dos necesidades sociales: (1) formación en pensamiento crítico y (2) desaceleración del ritmo.

1. Se precisa de un desarrollo adecuado del pensamiento crítico en la sociedad contemporánea para enfrentarse a los retos del siglo XXI, además de a la incertidumbre e inestabilidad.
2. Frenar para poder reflexionar para así facilitar el pensamiento. Encontrarnos en el momento presente para no resultar atropellados por el *tempus fugit*.

Al alimentar el quehacer filosófico podemos encaminarnos hacia la transformación social, basada en el humanismo y el pensamiento crítico. Este sería el resultado de satisfacer las dos necesidades sociales.

Para finalizar este apartado, entendemos que las instituciones educativas son el espacio idóneo para apoyar el pensamiento crítico, donde se fomente la libertad y la emancipación del alumnado. El objetivo no es otro que ayudar a comprender la realidad que nos rodea para poder transformarla a través de la enseñanza de la ciudadanía democrática. La educación crítica, y su consecuente formación del pensamiento crítico, conlleva una transformación existencial acorde con el desarrollo y mejora de la construcción humana.

Entonces, podemos comprender que el alumnado necesita de una enseñanza de la Filosofía para poder pensar críticamente y situarse en su contexto desde su individualidad con el propósito de comprender el sistema hegemónico en el que se encuentra.

El pensamiento crítico es la herramienta para la contrahegemonía educativa y social; además de la semilla que permita una transformación del

alumnado. La función social de la escuela puede guiar el camino de la formación de sujetos críticos a través del proceso reflexivo filosófico, contextualización del mundo y la preparación para una vida autónoma y libre.

7. REFERENCIAS

- Barrio Aranda, L. (2018). El aprendizaje musical metacognitivo en una experiencia colaborativa y tecnológica. En López Meneses, E., Cobos Sanchiz, D., Martín Padilla, A.H., Molina García, L. y Jaén Martínez, A. (Eds.), IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, INNOVAGOGÍA 2018, (pp. 72-84). Octaedro. <https://bit.ly/3AHATtE>
- Blancafort, S., Fernández, L., Espluga, J.L. y Jovell, A.J. (2014). ¿Cómo se distribuye la competencia cívica en la población española? *Árbol Académico*, 4, 240-251. <https://bit.ly/3Ht36Z4>
- Castilla, A. (2012, 22 de febrero). Sin pensamiento crítico. *El País*. <https://bit.ly/3oTMIj9>
- Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities [ponencia]. Sixth International Conference on Thinking at MIT, Cambridge, MA, July 1994. <https://bit.ly/3VhHx3k>
- Fancione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Insight Assessment. <https://bit.ly/3NpDdgg>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. (Segunda Edición, reimpresión 2020).
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Gil Claros, M.G. (2017). Educación, subjetividades y pensamiento crítico. *Boletín Redipe*, 6 (7), 38-46. <https://bit.ly/44ihUDk>
- Gilligan, C. (1982). In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Harvard University Press, 24-39. <https://bit.ly/41WfPeT>
- Giroux, H. (1988). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (Trad. M.M. Ubasart) Siglo XXI Editores. (Edición de 1993).
- Giroux, H. (2015). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles* (Trad. M. Rosales). MicroBooks. (Edición de 2018).
- Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, Sobre Política y sobre el Estado Moderno*. Nueva Visión Argentina.
- Han, B.C. (2020). *La sociedad del cansancio*. Herder.

- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 121–144). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
<https://bit.ly/3Vlso0N>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://bit.ly/3nbh8rp>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.
<https://bit.ly/3AHkC8c>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo en Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3Hmz5Kn>
- Lipman, M. (1998). *El lugar del pensamiento en educación*. (Trad. M. Gómez Pérez). Editorial Octaedro. (Segunda Reimpresión, 2017).
- Matsuura, K. (2011). Prefacio. En Goucha, M. (Eds.), *La Filosofía. Una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje de filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp.8-9). UNESCO.
<https://bit.ly/3ALBR80>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D.G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, 6(7): e1000097. doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Morales Zúñiga, L.C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 14-24. <https://bit.ly/3ADZgsf>
- Nomen, J. (2019). La escuela, ¿Un receptáculo del pensamiento crítico? *Folia Humanística*, 11, 29-43. <http://dox.doi.org/10.30860/0048>
- Pérez Cepeda, M., Zuma Córdova, R.M. y Aguilar Cabezas, J.A. (2017). *Pensamiento Crítico Aplicado a la Investigación Científica*. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo. <https://bit.ly/3oPpUvn>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006. <https://bit.ly/3nk7RgD>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 5, de 5 de enero de 2007.
<https://bit.ly/3VhX9Ug>

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 1 de marzo de 2014. <https://bit.ly/44jgXuP>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015. <https://bit.ly/40T6djQ>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://bit.ly/41MoRuS>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022. <https://bit.ly/3VgoSF3>
- Ruiz Sanjuán, C. (2016). Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 47, 1-18. <https://bit.ly/3VnmgFw>
- Silió, E. y Torres Menárguez, A. (2018, 18 de octubre). El Congreso pacta que la Filosofía vuelva a ser obligatoria tres años en los institutos. *El País*. <https://bit.ly/3oLSRbC>

HACIA LA CIUDADANÍA SOCIOCÉRICA CONSCIENTE: EL HORIZONTE ENRAIZADO EN EL PENSAMIENTO CRÉRICO Y GERMINADO EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA EN CRISIS

BEATRIZ MANSO DE LAS HERAS

Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia

JOSÉ QUINTANAL DÍAZ

Universidad Nacional de Educaci3n a Distancia

1. INTRODUCCI3N

Gracias a la influencia de la Pedagogía de la Liberaci3n y la Pedagogía Crérica, nos acercamos al proceso de socializaci3n secundaria que se da en las aulas día tras día. Con esta mirada concreta, nos centraremos en este proceso mediante un análisis de lo que hemos denominado *sociedad madre* y los subsistemas que la componen en relaci3n con el desarrollo del pensamiento crérico como andamiaje de la competencia social y ciudadana. En este estado de la cuesti3n se observa que la sociedad joven es eminentemente pasiva e insustancial; la racionalidad puede suponer la fortaleza frente al adoctrinamiento; y, cómo es el proceso de cambio del individuo y de la sociedad a nivel moral, entre otras cuestiones.

Este análisis de las referencias escogidas ha hecho que transitemos desde la conceptualizaci3n de la competencia ciudadana hasta la idea de la ciudadanía sociocrérica consciente, caracterizada por el pensamiento crérico, la reflexi3n, la transferencia o la contextualizaci3n.

Partimos del establecimiento de que lo que sucede en las aulas es la antesala de lo que pasará en la sociedad, es decir, el alumnado de la escolaridad obligatoria de hoy será la sociedad de mañana. Basándonos en nuestras referencias marco como los escritos de Freire (1970; 1990) o de los autores y autoras de la Pedagogía Crérica, hemos querido

acercarnos al proceso de socialización secundaria; en concreto, al que sucede dentro de las aulas de las instituciones educativas, para abordar nuestra inquietud acerca de cómo es el alumnado que finaliza la escolaridad obligatoria en relación con la competencia ciudadana.

A través de un análisis del contenido, hemos realizado una inmersión en los subsistemas de lo que hemos denominado la *sociedad madre* (subsistema sociopolítico, racional, moral y de creencias). Gracias a ello, nos acercamos al proceso de adquisición de la competencia ciudadana, al alumnado resultante de éste o al tipo de ciudadanía que vive en nuestro país.

Tras estos procesos, se produce un avance desde la conceptualización de la competencia ciudadana hasta la idea de la ciudadanía sociocrítica consciente. La cual se caracteriza por el pensamiento crítico, la reflexión, la transferencia o la contextualización, entre otras características.

En definitiva, buscamos saber la capacitación ciudadana que puede tener el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria.

2. OBJETIVOS

A través del análisis de la sociedad y sus subsistemas queremos saber la influencia que tienen en el proceso de socialización del individuo y, por ende, del alumnado. La sociedad sociocrítica consciente tiene que ver con el ideal deseable que adquiere competencia ciudadana dentro de nuestras instituciones educativas. Si esta es la utopía social, también es la representación de lo que conlleva la competencia ciudadana; y, por lo tanto, su base conceptual.

- Desentrañar la complejidad que rodea la formación de la sociedad en relación con el individuo.
- Establecer el concepto y las cualidades de la ciudadanía sociocrítica consciente.
- Fijar la meta del proceso de enseñanza y aprendizaje de la competencia ciudadana a través de la conceptualización de ese tipo de ciudadanía.

3. METODOLOGÍA

Desde el ámbito cualitativo de la investigación, se realiza un análisis del contenido de fuentes secundarias como artículos científicos, capítulos de libro, además de lecturas de libros de referencias básicas; con la intención de establecer una revisión narrativa de la temática.

En primer lugar, se comienza este proceso con la búsqueda de las siguientes categorías: *pensamiento crítico*, *competencia ciudadana*, *competencia social*, *ciudadanía*, *pedagogías críticas* y *sociología de la educación*. Gracias a estas categorías se consigue ordenar la información; y, tras profundos procesos de reflexión, avanzar en el proceso de escritura y de creación de estas ideas.

En segundo lugar, tras haber profundizado en la disciplina de sociología de la educación comenzamos el análisis de los subsistemas sociales, desde diferentes fuentes secundarias: elección de informes o encuestas estadísticas, así como referencias especializadas en cada temática (sociopolítico, moralidad o racionalidad, entre otros).

Por último, en tercer lugar, los dos procesos de revisión narrativa (socialización y subsistemas sociales) se han llevado a cabo gracias a los siguientes pasos:

1. Búsqueda de referencias (universo de contenidos y elección de la muestra).
2. Unidad de análisis.
3. Reglas de enumeración.
4. Establecimiento de las categorías.
5. Tratamiento de los resultados (organización de la información y selección del contenido).

La revisión narrativa se ha basado en las perspectivas holística y críticas de la educación. Esta investigación cualitativa forma parte del entramado teórico de lo que será la tesis, en la cual, hemos establecido la triada relacional «Estado-Educación-Sociedad». La retroalimentación

entre estos tres elementos indica que coexisten en una interdependencia, la cual sustentamos en la *contrahegemonía* (Ruiz Sanjuán, 2016).

Además, la perspectiva crítica y la sociología de la educación son otros dos pilares en los que nos sustentamos. Giroux (2015) establecía que la crítica ayuda a entrever los tejidos que sustentan la triada relacional comentada más arriba; además de permitir la reflexión y la significatividad en busca de la transformación social.

4. RESULTADOS

El presente apartado comienza con la noción de socialización y la comprensión del proceso secundario que se da en la escuela. Después nos aproximamos al concepto de *sociedad madre* y al análisis de los cuatro subsistemas escogidos.

Los seres humanos nos desarrollamos gracias, en parte, al proceso de socialización y a la función social de la escuela. Así que es relevante acudir a ellos para entender la conformación del individuo en relación con la competencia ciudadana.

4.1. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CIUDADANA A TRAVÉS DE LA SOCIALIZACIÓN SECUNDARIA

4.1.1. Análisis de la sociedad madre

La escuela es el agente principal de la socialización secundaria y, como tal, no va a desperdiciar este campo de poder dentro de la conformación del individuo; y, por ende, de la sociedad. Importancia severa la que tiene la educación en el Estado. No es un asunto baladí la conceptualización de la socialización secundaria del alumnado, que, en el futuro, compondrá la ciudadanía del país.

La socialización sirve al propósito de construir el ser social de las personas. En este sentido, también lo entiende Sánchez de Horcajo:

La socialización es el proceso de formación de la persona social, mediante la incorporación por parte del individuo de las formas de vida (pautas, símbolos, hábitos...) de la sociedad o grupo en el que vive, de tal manera que pueda ajustarse convenientemente a las exigencias de dicha sociedad o grupo. (1991, p.172).

La socialización comienza en el seno familiar, como primera toma de contacto del niño con el mundo que le rodea. El individuo se va impregnando de todo ello hasta llegar a la institución educativa. Comienza, por lo tanto, la fase secundaria de este proceso. García Amilburu (1997, p.182) considera que esta etapa es la «la iniciación del niño en los hábitos, normas, costumbres, valores y disposiciones que le permitan ocupar un puesto en la sociedad en que vive». En este sentido también podemos acudir a Giroux (1988) que afirma que la escuela es el espacio donde se conforma la sociedad y se construye la identidad del individuo.

Los seres humanos convivimos en una realidad social que, en el presente artículo, denominamos *suprasociedad* o *la sociedad madre* (engloba a todos los tipos de sociedades que cohabitan en el Estado). Dentro de ésta también situamos a la ciudadanía crítica consciente, la cual se va formando en base a los diferentes procesos de socialización en los nueve subsistemas sociales: *sociopolítico, moral, de creencias, racional, económico, comunicativo, estético, madurativo y tecnológico*. (Lawton, 1989). Aunque ponemos el énfasis en los cuatro primeros.

El proceso de adquisición de la competencia ciudadana, que es la que nos capacita para poder convivir en sociedad siendo conscientes de lo que esto significa, se entronca en el pensamiento crítico, en procesos de reflexión y de empatía; y, por último, en la ética de la justicia social como medio para conseguir mejorar o transformar la sociedad.

4.1.2. El grado de adquisición de la competencia ciudadana

La actual legislación educativa (LOMLOE, 2020) muestra varias definiciones de la competencia ciudadana. Desde esta fuente, entendemos que permite desarrollar en el alumnado la alfabetización cívica;

reflexión crítica sobre la ética; y fomento de la ciudadanía mundial con la mirada puesta en los Objetivos de Desarrollo Sostenible¹⁰⁵.

Hemos acudido a dos fuentes estadísticas para comprobar si existe tal asimilación por parte del alumnado: la *Evaluación General de Diagnóstico 200* (Ministerio de Educación, 2010) y el informe de *Resultados Iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana* (Schulz et al., 2010), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (en adelante, IEA).

Comenzamos con los resultados de la *Evaluación General de Diagnóstico* (Ministerio de Educación, 2010), la cual se realiza en el cuarto curso de educación primaria y se realizan diversas pruebas como el análisis de textos históricos y sociales, actividades relacionadas con la ética y la ciudadanía, etc. La adquisición de la competencia social y ciudadana se mide en cinco niveles, los cuales son sumativos y acumulativos (Ministerio de Educación, 2010):

- Nivel 1: reconocimiento de la igualdad de derechos, uso de la empatía y el respeto por los demás; y, la comprensión de necesidad de relacionarse con la familia y las amistades. Representa el conjunto de destrezas de comprensión de textos junto al establecimiento de ideas sobre el mismo.
- Nivel 2: se pone en valor a la diversidad, a la colaboración con los otros y a la ética. Cuando el alumnado adquiere este nivel puede diferenciar textos e interpretar gráficos.
- Nivel 3: nos acercamos a algunas nociones relacionadas con la competencia social y ciudadana como reconocer los derechos de ciudadanía; comprender su conceptualización; identificar la injusticia social; y, reconocer el funcionamiento social y democrático.
- Nivel 4: el alumnado puede analizar un texto histórico, construir su propio conocimiento desde otras fuentes como la

¹⁰⁵ Naciones Unidas (2023). *Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. <https://bit.ly/42bHkRh>

información pública y, por lo tanto, va elaborando funciones más complejas del pensamiento.

- Nivel 5: es el último nivel, por ende, entendemos que cuando se llega a él la adquisición de esta competencia es total o lo más completa posible. El alumnado es capaz de relacionar información con su contexto social, político y cultural, reconocerse como miembros de una sociedad con derechos y deberes; y, comportarse de acuerdo con las normas éticas de convivencia.

FIGURA 1. Resultados promedio del alumnado encuestado

Evaluación General de Diagnóstico (Ministerio de Educación, 2010)



Fuente: elaboración propia

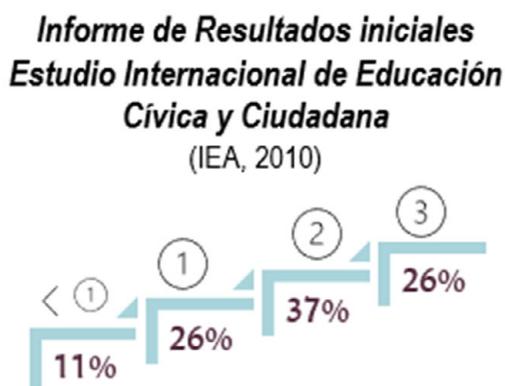
En esta evaluación del Ministerio de Educación se concluye que, según los resultados promedios, el grado de adquisición de esta competencia va a la par que el desarrollo esperable de los aprendizajes según la edad del alumnado (nueve y diez años, cuarto de primaria) y de las prescripciones del currículo básico. Esto quiere decir que a medida que crecemos, vamos siendo más capaces de ir respondiendo a las habilidades y destrezas necesarias para esta competencia.

El informe de *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana* (Schulz et al., 2010), se realizó gracias a una prueba que contenía setenta y nueve ítems relacionados con la competencia ciudadana. En España, la muestra de las escuelas que participaron en el estudio es de 148, con más de 3000 estudiantes evaluados. En el

momento en el que se realizó el estudio, 2009, nuestro país tenía una asignatura específica (*Ética para la Ciudadanía*), además de comprender e integrar la competencia social y ciudadana de manera transversal en el currículum y en la realidad de las aulas. La IEA (Schulz et al., 2010) también establece niveles acumulativos de desempeño del conocimiento cívico:

- Nivel 1: conocimiento y compromiso con las bases fundamentales del civismo y la ciudadanía, además del funcionamiento de las instituciones políticas.
- Nivel 2: se comprende la relación existente entre las diferentes instituciones cívicas y los procesos operativos para ejercer una ciudadanía ética.
- Nivel 3: se aplica el conocimiento adquirido, se evalúa el contexto político y cívico llegando a justificarlo para poder transformarlo o aceptarlo.

FIGURA 2. Resultados medios de adquisición de la competencia



Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que España, en comparación con otros países, se sitúa en los niveles promedio del conocimiento adquirido por el alumnado, el cual va de los 479 a los 562 puntos, y nuestro país, obtiene 505 puntos en la edad media de 14.7 años.

4.2. ANÁLISIS DE LOS SUBSISTEMAS

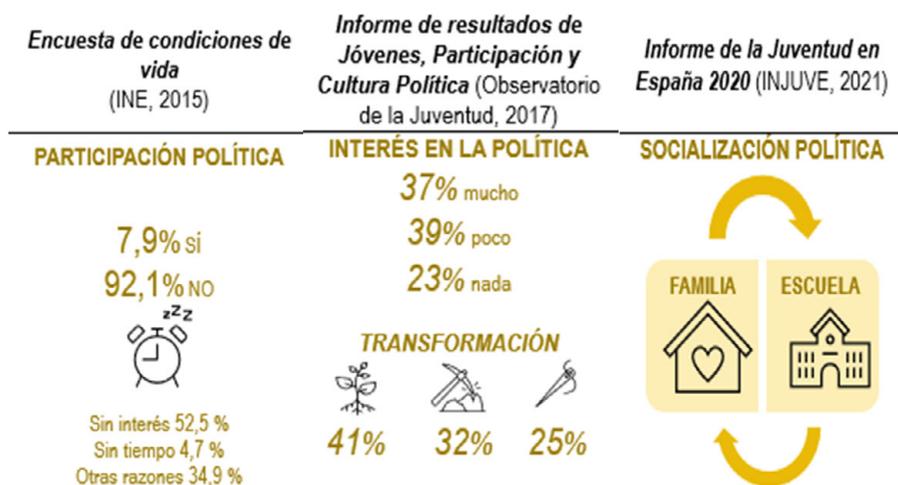
Terminada la revisión por el grado de asimilación de la competencia ciudadana, nos apoyamos en Lawton (1989) para iniciar el estudio de los subsistemas de la *sociedad madre*.

4.2.1. El subsistema sociopolítico

Tiene la responsabilidad de conceptualizar las relaciones producidas dentro de una sociedad, además del poder inmerso en ellas. El **sistema político** de España se concreta en una monarquía parlamentaria, democrática; y, de derecho y bienestar (Gobierno de España, 2023). Pero ¿cómo es el **sistema social**?

La revisión narrativa nos lleva a la elección de diferentes fuentes estadísticas, a saber, (1) la *Encuesta de Condiciones de Vida* (Instituto Nacional de Estadística -en adelante INE-, 2015); (2) el *Informe de Resultados de Jóvenes, Participación y Cultura Política* (Observatorio de la Juventud, 2017); y, por último, (3) el *Informe de la Juventud en España 2020* (Instituto de la Juventud -en adelante INJUVE-, 2021).

FIGURA 3. Compendio resultados referencias estudiadas



Fuente: elaboración propia.

El análisis de estos estudios nos acerca hacia el entendimiento de la sociedad española, en concreto a la juventud, entendiendo la misma como el conjunto de personas que van desde la adolescencia hasta la adultez. Por lo tanto, observaremos el escenario de este grupo de edad y una de las piezas del puzle que, entrelazadas, componen nuestra sociedad.

Dentro de la primera encuesta (INE, 2015), encontramos un módulo de participación social de las personas adultas (mayores de dieciséis años). En este análisis se entiende por *participación política* colaborar con las actividades de los partidos políticos, acudir a manifestaciones, realizar peticiones a medios de comunicación, etc. Estamos ante una sociedad que no participa, no se mueve por los problemas de este país; y, lo que nos parece más relevante, no lo hace porque no le interesa.

Los datos aportados por el Observatorio de la Juventud (2017) se asemejan a la encuesta realizada por el INE (2015), el 62 % de las personas encuestadas no muestra mucho interés por la participación. Volvemos a encontrarnos con una población que no cree que la participación tenga un calado importante para el funcionamiento social. Aun así, sí que consideran que la sociedad en la que viven necesita reformas profundas (41%), que ha de cambiar radicalmente (32%) o con pequeñas mejoras (25%).

El último estudio es el que se lleva a cabo desde el INJUVE (2021). Desde aquí se determina que «la socialización política es el proceso por el que los y las ciudadanas adquieren sus creencias, actitudes y valores vinculados al sistema político» (p.39). El proceso de socialización política se da, de forma intermitente, en la familia y en la escuela. En la primera, nos socializamos a través de las conversaciones mantenidas en casa y podemos adquirir los patrones de conducta que tienen nuestros antecesores. En este aspecto, se ha observado que a medida que aumenta el nivel de estudios de los progenitores también lo hacen las conversaciones sobre participación y política (35% más de frecuencia relativa).

4.2.2. El subsistema racional

Es el que engloba la comprensión del individuo para entenderse a sí mismo y lo que le rodea; y, por lo tanto, capacita para la cooperación.

Entendernos en relación con el contexto es la antesala de la empatía relacional y, por supuesto, con uno mismo. La **racionalidad** implica la autonomía, el pensamiento propio y el crítico. También nos permite que, desde el autogobierno, se germine un discurso contrahegemónico.

Durante el análisis del contenido, dimos con el concepto de *concienciación* (Freire, 1990, p. 85), relacionado con el pensamiento crítico. Es el proceso mediante el cual los seres humanos, no como receptores, sino como sujetos del conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar la realidad. Por lo tanto, es el que nos permite formarnos como seres sociales racionales y ejecutores de los cambios del desarrollo social. Añadimos también la autonomía racional de García Amilburu (1997) relacionada con la posibilidad de aumentar los horizontes personales.

La educación es la herramienta para que el alumnado pueda reflexionar sobre su rol en la sociedad y saber cómo ejecutarlo en base a la noción de justicia social. Si este es el tipo de educación que puede seguir nuestro sistema educativo, nos alejamos del adoctrinamiento mismo ya que se está facilitando el libre pensamiento, propio y crítico; y esto, está en otra esfera metacognitiva que la aceptación y acomodación a lo establecido. En este sentido, Giroux (1988) entiende que los resultados de la escolaridad se pueden bifurcar: primeramente, hacia una ciudadanía pasiva y prudente resultante de una educación basada en la pasividad y cuyo destino es el adoctrinamiento; y, en segundo lugar, en una población politizada que busque la igualdad, la felicidad y la justicia, habiendo sido educada democráticamente.

4.2.3. El subsistema moral

La **moralidad** se relaciona con los códigos de conducta de la sociedad, los cuales se interpretan y se acogen individualmente. La transmisión moral se pasa de mayores a pequeños, siendo los primeros los ascendentes morales y los portadores de la autoridad. En la escuela, el docente es el ascendente moral que ha de estar firmemente preparado/a en la transmisión de valores, códigos de conducta y moralidad y en formación cívica y democrática para poder inculcar este tipo de cultura al alumnado.

Basándonos en las teorías del desarrollo moral de Kohlberg (1981) y Gilligan (1982) y en el modelo de proceso de cambio de Sánchez de Horcajo (1991), se muestran los procesos de cambio que forman parte del subsistema moral.

- *El proceso de cambio individual.* Representa el proceso hacia la creación de la moralidad del individuo.

Las necesidades sentidas se relacionan con la integridad y el bienestar (la identidad individual, el sentimiento de pertenencia, aceptación e identificación).

Las pulsiones son las motivaciones que tenemos los seres humanos para pensar de una forma determinada y comportarnos desde la coherencia. La pulsión principal es la empatía.

Los comportamientos vistos desde la perspectiva de la *ciudadanía glocal* (actuar de manera local, pero pensando globalmente), basado en la responsabilidad y traducidos en el uso adecuado de habilidades sociales y reflexión crítica.

Por último, los valores de la persona son razones para distinguir entre lo que está bien o mal, lo justo o injusto... (López Pintor y López Ruiz, 2006). Son las pautas que dirigen la vida del ser humano (Castro et al., 2017). Tienen un carácter frágil, por lo que el subsistema moral desde el proceso de cambio individual debe de basarse en la fortaleza de los principios.

- El proceso de cambio social se nutre desde la conformación individual de la moralidad y se relaciona con el contexto en el que se realiza la socialización.

Se parte de las demandas sociales que guían la transformación social buscada desde las instituciones educativas (incumplimiento de normativas protectoras de derechos sociales, injusticias producidas en el entorno, desigualdad...).

Estas necesidades son recogidas por diversos movimientos sociales para darles respuesta. A través de manifestaciones, grupos activistas, asociacionismo o el mismo sistema educativo se

puede abogar por el establecimiento de la moralidad social basada en la universalización de la ética, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948).

El tercer paso de este proceso, que en el individual eran los comportamientos, son las acciones sociales como parte del entramado de la participación social en sí misma. Por lo tanto, llegamos finalmente al estado del cambio social, que alcanza la moralidad grupal y el movimiento hacia la transformación.

4.2.4. El subsistema de creencias

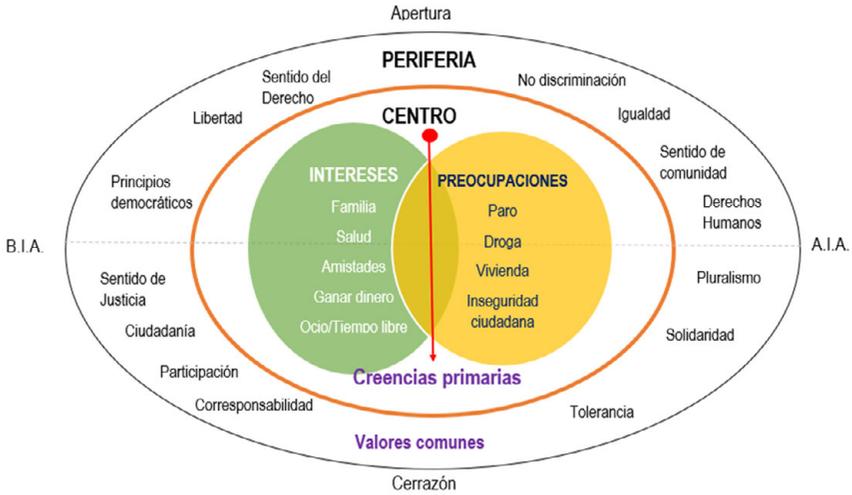
Con este análisis social nos adentramos en el subsistema de creencias. Lawton (1989) lo relaciona con la dicotomía establecida entre la religión y la ciencia; además de la posibilidad que tenemos los seres humanos para elegir en qué creemos y qué será lo que fundamente nuestra vida. En concreto, cuál será el dogma que nos explique lo que ocurre.

Nuestros principios fundamentales están basados en la moral y en la ética. Ya hemos comentado cómo la moralidad y los valores son frágiles y existen en una realidad cambiante, por lo tanto, sería complicado entender éstos como fundamentos innegables que conforman un dogma. Después, estaría la ética o ese ideal del tipo de persona que nos gustaría llegar a ser y el tipo de vida que tener, siguiendo a Giroux (1988).

De este modo, sabemos que los valores son los que orientan nuestras acciones, las cuales están encaminadas a la consecución del ideal ético. El subsistema de creencias actúa como fundamentación de cada ser humano y, lo intentamos explicar gracias al sistema de creencias al que hacíamos alusión en el apartado anterior.

Si recurrimos al subsistema moral, dentro del proceso de cambio individual, llegábamos a los valores, constituidos en parte por las creencias primarias. Encontramos diferentes capas móviles en él: la periferia, la simbiosis bidireccional centro-periferia y el centro; y, a su vez, estas capas se encuentran atravesadas por dos ejes: el horizontal cuya trayectoria va desde la baja intensidad actitudinal (B.I.A.) hacia la alta intensidad actitudinal (A.I.A.) y el vertical que transita desde la cerrazón hasta la apertura.

FIGURA 4. Representación gráfica del subsistema de creencias dinámico



Nota: Adaptado de Sánchez de Horcajo, 1991.

Fuente: elaboración propia a partir de Bueno Salinas (2019), Consejo de la Unión Europea (2018) y el Ministerio de Educación (2010).

En el centro encontramos las creencias primarias, las cuales las englobamos en intereses y preocupaciones. Este tipo de creencias son las que posee el individuo, las que genera él mismo y, por lo tanto, nacen de manera intrínseca. Identificamos, gracias a Cordero del Castillo (2011), una serie de valores que posee la juventud tras haber realizado la introspección por este grupo social en nuestro análisis. En resumen, el centro del sistema de creencias son los valores del individuo, los que van con su temperamento y los que acoge de la estructura periférica. Para aglutinar lo de fuera con lo de dentro, hay que subir a la capa que hemos denominado de simbiosis bidireccional del centro-periferia (la elipse anaranjada en la figura 4). Es en este punto donde se mezclan la ética universal y la adoptada socialmente con la individual. Por último, nos adentramos en la periferia de este sistema, es decir, en los valores comunes.

5. DISCUSIÓN

El estudio de la sociedad madre junto con los cuatro subsistemas nos conlleva a dos puntos de la discusión: (1) la conformación de la sociedad crítica consciente y (2) el proceso de adquisición de la competencia ciudadana.

La socialización secundaria del alumnado se sumerge, principalmente y en relación con la competencia ciudadana, en los subsistemas:

- El sociopolítico permite comprender el mundo que nos rodea y nos gobierna.
- Desde la racionalidad, el individuo genera el pensamiento crítico, libre, propio y autogobernado.
- La moralidad son las señas de identidad de nuestras acciones, conformada desde el proceso de cambio individual reflejado en la sociedad. Los seres humanos tenemos nuestro propio sistema de valores, que son alimentados desde el sistema social moral.
- Finalmente, las creencias son nuestro paradigma de la fundamentación.

5.1. EL CAMINO HACIA LA UTOPIA: LA SOCIEDAD SOCIOCRTICA CONSCIENTE

La sociedad madre es la que engloba a todos los tipos de sociedades que conviven en nuestro país. Dentro de la supra sociedad también situamos a la ciudadanía crítica consciente, la cual se va formando en base a los diferentes procesos de socialización en los nueve subsistemas sociales, aunque ponemos el énfasis en cuatro de ellos: el sociopolítico, moral, de creencias y el racional.

Es en la socialización secundaria donde los seres humanos aprendemos a estar y comportarnos en el mundo, y en nuestra realidad, esto se concreta en la escuela. Sin embargo, decidimos ir más allá y analizar los subsistemas de la supra sociedad o sociedad madre en la que socializamos. El estudio de los subsistemas sociopolítico, racional, moral y de

creencias nos llevan a tener la conclusión de que es necesario afrontar la *educación bancaria* a la que hacía alusión Freire (1970, p.52) y al concepto de educación como transacción económica. El alumnado fruto de esta socialización ha de ir hacia una transformación de la sociedad, objetivo que se torna complicado viendo los resultados de los informes acerca de la participación social de la juventud; los cuales nos muestran una sociedad eminentemente pasiva, desinteresada y desapegada por el propósito del cambio social. Creemos que estas graves y desconcertantes características de nuestra sociedad se deben a la vulnerabilidad asociada al dinamismo y a la debilidad de los valores que vamos adquiriendo; los cuales pueden verse modificados según las circunstancias.

La ciudadanía sociocrítica consciente puede ser el resultado de la escolarización obligatoria y el aprendizaje significativo de la información relacionada con la competencia ciudadana: alfabetización cívico-política, sistema de valores y creencias de la escuela, funcionamiento social, participación ciudadana... Este estudio apuesta por esta manera de situarse en la realidad social desde una reflexión profunda, cultivada eminentemente desde el pensamiento crítico.

5.2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA CIUDADANA

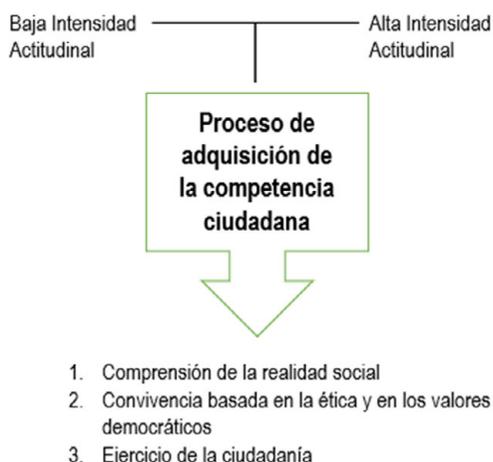
El proceso de adquisición de la competencia ciudadana, que es la que nos capacita para poder convivir en sociedad siendo conscientes de lo que esto significa, se entronca en el pensamiento crítico, en procesos de reflexión y de empatía; y, por último, en la ética de la justicia social como medio para conseguir mejorar o transformar la sociedad.

El ser humano transita por su sistema de creencias gracias al significado e intensidad de sus acciones. En este camino horizontal dentro de este subsistema de la sociedad, creemos que se puede dar el proceso de adquisición de esta competencia debido a la relevancia vital que tiene la creencia individual para los valores, la crítica, el comportamiento y las actitudes. Son nuestras creencias las que pueden fundamentar nuestra convivencia con nosotros mismos y con el entorno. En la figura 5 señalamos el vaivén propio entre nuestras actitudes con el espacio y tiempo en el que podemos adquirir las habilidades y los conocimientos relacionados con esta competencia. En este sentido, esta adquisición está

condicionada, primero, por entender cómo es nuestro contexto social; segundo, la convivencia ética y democrática; y, por último, el ejercicio de la ciudadanía.

Estos tres elementos son indispensables para sabernos competentes en materia ciudadana y están relacionados con cada uno de los subsistemas que hemos analizado. El primero se fundamenta en el subsistema sociopolítico y se argumenta desde él; el segundo se construye a partir de los subsistemas de la moral y de creencias; y, el tercero, se apoya en el cultivo de la racionalidad para un ejercicio de la ciudadanía crítico (aunque las relaciones entre ellos se entremezclan y se pueden observar características de manera ambivalente).

FIGURA 5. Representación de la adquisición de la competencia, desde la fluidez del sistema de creencias



Fuente: elaboración propia.

6. CONCLUSIONES

El ser humano se sitúa en una realidad desde su proceso individual de socialización; en el caso del alumnado, la secundaria.

Tras el análisis de la sociedad madre, especialmente del subsistema sociopolítico, hemos observado una sociedad joven eminentemente pasiva

e insustancial, a pesar de los intentos educativos de formar a los individuos en la competencia social y cívica. La sociedad que se muestra detrás de estos resultados no se relaciona con la que se pretende alcanzar desde el sistema educativo, aunque no habitamos en la ingenuidad, sabemos que cualquier sistema hegemónico se construye de tal forma que perpetúe su poder y dominación

En conclusión, situarse ante una realidad en la que la sociedad se encuentra perdida, sin rumbo y cohesión, se precisa de una profunda reflexión crítica que facilite a la ciudadanía sociocrítica consciente, resultante del proceso de socialización secundaria del alumnado, ser el horizonte de emancipación individual y social.

Se ha llevado a cabo una revisión narrativa, junto con el análisis del contenido, para observar la sociedad española (la juventud) a través de la conceptualización de esta y el análisis de la sociedad madre y los subsistemas que la componen; a saber, el sociopolítico, el racional, el moral y el de creencias. Es en este último donde podemos advertir una relación directa con el proceso de adquisición de la competencia ciudadana.

Ahora bien, hemos advertido que este proceso puede ser el que construya esta competencia como una de las más relevantes dentro de nuestro sistema educativo, pero necesitamos ahondar en su conceptualización, capacitación y el término de ciudadanía que esconde con la finalidad de responder realmente a lo que la sociedad precisa, formando al alumnado y germinando su cultivo desde el pensamiento crítico.

7. REFERENCIAS

- Bueno Salinas, M. (2019). Educar para la Democracia. *Revista De Educación Y Derecho*, 20, 1-22. <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30023>
- Castro, B.M., Reis Neto, M.T., Pena, L.K. y Ribeiro, M.H. (2017). Valores: una revisión de la literatura. *Mediaciones Sociales*, 16, 211-229. <http://dx.doi.org/10.5209/MESO.58117>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://bit.ly/3V107aB>
- Cordero del Castillo, P. (2011). La juventud española de principios del siglo XXI. *Humanismo y Trabajo Social*, 10, 103-134. <https://bit.ly/3AG2jAb>

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores. (Segunda Edición, reimpresión 2020).
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- García Amilburu, M. (1997). *Aprendiendo a ser humanos. Una Antropología de la Educación*. EUNSA.
- Gilligan, C. (1982). In *a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 24-39. <https://bit.ly/4lWfPeT>
- Giroux, H. (1988). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. (Trad. M.M. Ubasart) Siglo XXI Editores. (Edición de 1993).
- Giroux, H. (2015). *Pedagogía crítica para tiempos difíciles* (Trad. M. Rosales). MicroBooks. (Edición de 2018).
- Gobierno de España. (2023). *Administración Pública y Estado. Organización del Estado Español. Sistema Político*. Gobierno de España. <https://bit.ly/3njf4NW>
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row.
- Lawton, D. (1989). *Education, Culture and the National Curriculum*. Hodder & Stoughton Educational Division. <https://bit.ly/44eE89x>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo en Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://bit.ly/3Hmz5Kn>
- López Pintor, R. y López Ruiz, J.A. (2006). *Los españoles del siglo XXI: estudio sociológico de una sociedad sin complejos*. <https://bit.ly/3no9oSH>
- Ministerio de Educación. (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009. Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de Resultados*. <https://bit.ly/4lQTwXP>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948. <https://bit.ly/3NmydJw>
- Ruiz Sanjuán, C. (2016). *Estado, sociedad civil y hegemonía en el pensamiento político de Gramsci*. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, 47, 1-18. <https://bit.ly/3VnmGfw>
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1991). *Escuela, sistema y sociedad. Invitación a la sociología de la educación*. Ed. Libertarias.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. y Losito, B. (2010). *Resultados iniciales del Estudio Internacional de Educación Ciudadana y Ciudadana de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA)*. <https://bit.ly/4l8PIG1>

USO DE INSTAGRAM COMO MEDIO DE CAMPAÑA
POLÍTICA POR PARTE DE CANDIDATOS QUITENOS:
TIPOS Y TONOS DE PUBLICACIONES
PARA CONVENCER AUDIENCIAS

GARY LENIN PULLA ZAMBRANO
Universidad Hemisferios

JUAN DAVID BERNAL SUÁREZ
Universidad Hemisferios

ALICIA MARÍA URGELLÉS MOLINA
Universidad Hemisferios

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la imagen política dentro de las redes sociales lleva ya un recorrido importante si se consideran que las primeras aportaciones exitosas datan a más procesos electorales antes del año 2010. Siendo la campaña de Barack Obama en 2008 un punto de partida exitoso para comenzar a considerar una verdadera injerencia de herramientas y plataformas digitales en procesos electorales (González, 2010).

Esta transformación ha dado lugar a un nuevo escenario comunicativo que ha roto el monopolio que antes ostentaban las élites políticas y periodísticas McNair (2006), y ha concedido a los ciudadanos un papel fundamental en el proceso comunicativo, pues solo durante la última década, el campo de la comunicación utilizada en campañas electorales ha sufrido una significativa redefinición impulsada por los avances mencionados, pero se enfatiza específicamente la irrupción de internet y las redes sociales.

Tanto Castells (2009) como Jenkins (2006) han difuminado los límites convencionales entre los actores políticos, los medios de comunicación y los ciudadanos, permitiendo que el público no solo sea un consumidor

de información, sino también un creador y distribuidor de sus propios contenidos.

De forma consecuente, candidatos, alcaldes, diputados, congresistas o asambleístas, presidentes y demás dignidades involucradas en el ámbito político pueden concebir a las redes sociales como un canal, con mayor inmediatez, de manera autónomo y con mayor alcance, para formular y transmitir su mensaje de forma eficiente, obviando en el proceso los filtros a los que otrora los debían de auditar desde la perspectiva de la comunicación tradicional (Chadwick, 2006).

Chadwick (2013) argumenta que, desde una perspectiva de beneficio marginal, los actores políticos mencionados también han comprendido que las redes sociales pueden servir como herramienta para mejorar su imagen, mantener actualizados a sus círculos de apoyo y crear un contacto directo, bajo ciertos escenarios, con sus votantes dándoles una sensación de humanización de los aspectos cotidianos en los que intervienen sus opiniones y quejas.

La participación en el contexto digital no queda limitada exclusivamente a los actores descritos, pues los partidos políticos como marcas también han empezado a jugar un rol protagónico al crear cuentas oficiales y buscar adaptar sus estrategias para aglomerar usuarios y adeptos a sus tendencias, enfocándose de manera concreta en responder, preguntar, emitir comunicados para que el público conozca sus posturas y realizar sondeos con el objetivo de llegar a un votante que, a diferencia de generaciones pasadas, está acostumbrado a participar activamente en el intercambio de ideas en la conversación en línea (Ureña, 2011),.

Pineda, Fernández y Rebollo-Bueno (2022) comentan que estas marcas encuentran oportunidades al realizar procesos enmarcados en la escucha social y encontrar eventos, procesos o acciones que generen insatisfacción por parte de los usuarios que también se traducen en posibles votantes en las urnas. Además, los autores especifican claramente que esta estrategia es puntualmente efectiva con votantes indecisos o cuyo voto históricamente ha fluctuado entre diferentes partidos e incluso, entre diferentes tendencias.

Redes sociales como Twitter y Facebook destacan de manera coherentes como pioneras en la gestión de la comunicación política digital, siendo la primera considerada como predilecta por parte de los políticos, como menciona Jungherr (2016), mientras que Facebook es considerado por Magin, Podschuweit y Russmann (2017) como una red social que todo partido o candidato debe de tener.

Tomando estas aseveraciones como punto de partida, es innegable que la llegada de Instagram ha permitido reconocer la importancia de nuevos actores que forman parte de un grupo de líderes de opinión política especializados en captar la atención de públicos con el afán de influir en sus acciones, y a su vez, los actores involucrados en la política han buscado mimetizar este tipo de comportamiento buscando sobresalir con sus cuentas en esta red en la búsqueda de presentarse más cercanos y reales (Rodrigo-Martin, Muñoz-Sastre, & Rodrigo.Martín, 2022).

En concordancia, Cillo y Prandelli (2020) destacan la facilidad con la que estos actores, con un mensaje correcto dirigido al público adecuado en Instagram, pueden controlar sus actividades dejando definidas interrogantes sobre la transparencia de los propósitos políticos y éticos que surgen en torno a los ideales que buscan ser promovidos, algunos de los cuales pueden implicar movilizaciones y activaciones en territorio.

Esta empatía que busca ser representadas por los personajes políticos es catalogada por Quevedo-Redondo y Portalés-Oliva (2017) bajo el término de “político *instagrammer*”, mismo que se aprovecha de la naturaleza visual de la red social para perseguir la empatía, dejando atrás el tono serio en el que siempre se ven representados estos actores en espacios tradicionales para dar lugar a un estilo más ligero, permanente e informal.

A pesar de la creciente relación en términos de usuarios de las plataformas sociales, Gamir-Ríos, Cano-Orón, Fenoll e Iranzo-Cabrera (2022) comentan que empiezan a destacar Instagram como principal partícipe de una evolución en términos de contenido político, pues se empiezan a mostrar facetas más cercanas de los candidatos mientras que toman una mayor relevancia a partir de la pandemia, siendo una red de encuentro

bastante común para jóvenes y por ende, punto de interés en sus estrategias electorales.

Ochoa (2022) explica que las formas de interacción y actividades cotidianas, incluyendo las campañas electorales, se han tenido que adaptar a través de una comunicación digital debido a la reducción de las oportunidades de poder difundir campañas y propuestas de la forma tradicional, con recorridos en territorios que culminaban en encuentros grandes con tarimas cuyo fin era terminar de posicionar un gran mensaje. Además, comenta que la facilidad de adaptación a dispositivos móviles del contenido en redes sociales como Instagram y TikTok ha permitido acaparar audiencias ecuatorianas en las que predominan mensajes cortos y con alto contenido publicitario.

Empero, no existe una cantidad abundante de publicaciones dentro del ámbito de la comunicación política que abarquen el estudio particular de la incidencia de estas redes sociales dentro de los procesos electorales en Ecuador, a más de las publicaciones indexadas realizadas por Clavijo (2020), Obando (2021), Cusot y Palacios (2021), Cevallos-Solórzano y Escandón-Montenegro (2023) por lo que resulta imperante abarcar esta investigación como una oportunidad para profundizar en las publicaciones de los candidatos a dignidades de la capital de Ecuador.

Por este motivo, se consideraron aquellos candidatos cuya injerencia y presencia en las redes sociales tuvo mayor repercusión en campaña, siendo los candidatos Páez, Yunda, Muñoz y Freile los seleccionados para el presente análisis.

TABLA 1. *Candidatos a las alcaldías de Quito seleccionados para el estudio.*

NOMBRE DEL CANDIDATO	LISTA	CUENTA DE TIKTOK
Andrés Páez	Alianza Quito Vuelve / Lista 3 – 20	@andrespaezec
Jorge Yunda	Alianza Juntos Por La Gente / Listas 18 – 4 – 35	@jorgeyundamachado
Pabel Muñoz	Revolución Ciudadana / Lista 5	@pabelmi
Pedro José Freile	Alianza UIO / Listas 17 – 23	@pedrofreileoficial

Fuente: Elaboración propia.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es el análisis de la comunicación desarrollada por los principales candidatos a alcalde de Quito en sus cuentas sociales de Instagram durante el proceso electoral para las elecciones del 5 de febrero de 2023. En concordancia, los objetivos secundarios se plantean a continuación:

- Comparar el desempeño y gestión de las cuentas sociales de los candidatos a la alcaldía de Quito durante la campaña seccional de 2023.
- Detallar el tipo de mensaje y contenido que predominó en la comunicación política utilizada por los candidatos en Instagram.

3. METODOLOGÍA

La metodología planteada para la presente investigación se abarca desde un diseño no experimental, de tipo descriptivo concluyente, realizado a través del uso de datos cualitativos recopilados a partir del análisis de contenido, que permitió aglomerar información de las cuentas sociales de los candidatos en las redes investigadas durante la etapa electoral comprendida entre el 3 de enero y 2 de febrero de 2023 (Consejo Nacional Electoral, 2023).

Se utilizó la técnica mencionada para revisar cuáles fueron los tipos de contenido y tonos en las publicaciones de la red social investigada con las variables de tipo de publicación y tono del contenido sintetizadas en la tabla 2, respetando la propiedad de homogeneidad y exclusión mutua entre cada una de las variables y subvariables, garantizando de esta forma un menor grado de error dentro de la categorización.

La variable que hacen referencia al tipo de contenido parte de la investigación realizada por Segado-Boj, Diaz-Campo y Lloves-Sobrado (2015) quienes adaptan las categorías presentadas por Naaman, Boase y Chih-Hui (2010), en donde buscan examinar patrones de actividad en la comunicación de redes sociales, a las que denominan como “corrientes

de conciencia social”, ideales para determinar tipos de usuarios en relación a su afinidad con las publicaciones en realizan y publican.

Para poder analizar el tono del contenido se utilizó como principal referencia la investigación realizada por Selva-Ruiz y Caro-Castaño (2017), quienes aseguran que existe una diversa cantidad de tonos en los que candidatos y figuras públicas pueden realizar una publicación pero que los más importantes se pueden sintetizar en seis y que son las principal fuente utilizada para evadir la intermediación generada por medios tradicionales, considerada por el elector como la principal barrera para poder entablar una conexión dialógica con el candidato.

TABLA 2. Variables utilizadas para el análisis de contenido

VARIABLES	DESCRIPCIÓN	DEFINICIÓN
Tono del contenido	Formal	Un tono que se diferencia por el uso de léxico formal y sin usar palabras que denotan algún tipo de expresión.
	Cercano	Tono que utiliza palabras u léxico más cercano al tipo de público de referencia, demostrando así su cotidianidad
	Neutro	Tono que utiliza un lenguaje estandarizado y no requiere de léxico formal pero tampoco implica palabras o expresiones de cercanía
	Informativo	Un tono que apela al uso de palabras y condicionantes para poder contar un hecho considerado noticioso por el usuario
	íntimo	Tono que utiliza un lenguaje delicado para referirse a sucesos de su entorno cercano, relacionados específicamente con su vida personal.
	Humorístico	Tono utilizado en publicaciones con contenido de satírico o de humor, generalmente corto o con explicación del mismo.
Tipo de contenido	Compartir información	Contenido dedicado a mostrar información considerada importante por parte del candidato
	Autopromoción	Actualizaciones de status relacionadas con noticias, blogs u otras publicaciones que favorezcan la imagen del candidato
	Opiniones y quejas	Juicios del candidato respecto a asuntos de interés
	Declaraciones y pensamientos aleatorios	Puntos de vista vertidos en las cuentas sociales con respecto a temas de poca importancia
	Qué hago en este momento	Actualizaciones de status informando de las actividades inmediatas o del momento

	Preguntas a seguidores	Cuestiones compartidas con los seguidores a manera de dudas respecto a temas que considera relevante compartir
	Mantenedores de presencia	Pormenores correspondientes a la ubicación y acción del candidato
	Anécdotas personales	Detalles acerca de alguna vivencia o episodio pasado, protagonizado por el candidato
	Anécdotas protagonizadas por otros	Anécdotas acerca de terceros que pueden ser adeptos o ir en sincronía con el candidato

Fuente: Elaboración propia tomado de Selva-Tuiz et al. (2017) y Segado-Boj et al. (2016)

4. RESULTADOS

Con respecto a los tonos de publicación generados por parte del candidato Páez, se puede resaltar que ha aprovechado su imagen de político y activista para delinear su presencia en Instagram, utilizando mayormente esta red social como una herramienta para informar a sus seguidores sobre el trabajo que realiza y temas que considera relevantes para Quito. En lugar de publicar contenido humorístico o neutro, sus publicaciones tienen un tono más informativo por la necesidad de transmitir información importante a su audiencia sin caer en comparaciones con medios de comunicación.

TABLA 3. Tonos de publicación utilizados por los candidatos estudiados

Andrés Páez	Humorístico	11
	Informativo	107
	Neutro	9
Jorge Yunda	Humorístico	7
	Informativo	19
	Neutro	37
Pabel Muñoz	Humorístico	4
	Informativo	97
	Neutro	25
Pedro Freile	Formal	2
	Humorístico	6
	Informativo	23
	Neutro	32

Fuente: Elaboración propia

Este candidato cuenta con bastante actividad históricamente ligada a la lucha contra la corrupción a nivel local y nacional, llegando incluso a usar sus redes sociales personales para denunciar casos y destacar la importancia de la transparencia y la rendición de cuentas. Este enfoque serio alineado a su gestión de figura pública concuerda con una visión personal ligada a educar a su audiencia sobre cuestiones importantes, en lugar de simplemente entretenerlos.

Jorge Yunda, exalcalde de la ciudad, empleó un tono de comunicación más bien neutro, en comparación con otros adversarios que utilizaron esta plataforma para informar o hacer chistes. Esta decisión del candidato, ligada a su alcance en redes sociales es una decisión estratégica relacionada al hecho de querer abarcar un público más amplio que no se puede sentir necesariamente atraído a su contenido común relacionado con la jovialidad de las publicaciones. En el caso de Yunda, es posible que haya decidido utilizar este tono más neutro para evitar controversias o malinterpretaciones de su mensaje, luego de haber sido destituido de su cargo como alcalde en el periodo 2121 – 2025.

Con este fundamento, también se analiza como, al aplicar un tono neutro, el candidato está tratando de construir una imagen más sobria como figura pública y líder político, resaltando asú su compromiso con las comunidades populares con las que tiene mayor acogida y demostrando a un público indeciso su compromiso de gobernar cambiando su estilo de comunicación en Instagram en el proceso y modificando las expectativas de su audiencia y de la situación política actual.

Pabel Muñoz, quien ya ha desempeñado cargos en el cabildo quiteño y figura importante durante el mandato de Rafael Correa, utilizó un variado tono de comunicación en Instagram, alternando entre informativo, humorístico y neutro. En su caso, destaca el tono informativo y es posible que haya optado por esta estrategia para difundir de manera sobria, su trabajo en el gobierno y su autoridad como experto en temas políticos y sociales.

Sin embargo, no dejó de prevalecer un segundo tipo de tono que fue el humorístico en otras publicaciones, empleado generalmente para acercar su cuenta social con la audiencia digital y generar empatía, así como

para difundir mensaje de campaña de forma más amena y entretenida mientras captaba la atención de la comunidad digital quiteña con la inclusión de ciertos video con audios que generaron tendencia para alcanzar memorabilidad.

Pedro José Freile, figura pública reconocida por haberse postulado para las elecciones presidenciales ecuatorianas de 2021, destacó por el uso de un tono neutro en la mayor parte de sus publicaciones, reflejando en el proceso una estrategia que buscó ser lo menos controversial posible para que su mensaje no sufra de malinterpretaciones.

Cabe destacar que dentro del proceso electoral de las elecciones seccionales de Quito, es el único candidato de los estudiados en incluir más de tres dentro en su cuenta de Instagram, ya que, además del mencionado, se logró verificar que utilizó también publicaciones con tono informativo, humorístico y formal. El uso de un tono informativo en sus publicaciones puede reflejar el deseo de Freile de comunicar datos, fechas y encuentros físicos o digitales relevantes que abarquen su trabajo como candidato mientras establece espacios de autoridad como experto en temas políticos y sociales. Este tono puede ser una forma efectiva de llegar a su audiencia y difundir información importante de manera clara y concisa.

Por otro lado, el tono humorístico en algunas publicaciones puede servir también como enlace con el público más juvenil capaz de captar mensajes menos formales humanizando al candidato Freile en el proceso y accesibilizando sus propuestas hacia audiencias menos dedicadas. Finalmente, utilizó en menos medida un tono formal, que, al igual que otros candidatos, ayudó a que el candidato refleje una imagen respetuosa como líder político, sobre todo, respetando a una audiencia mayor que no conecta precisamente con los otros tipos de tonos mencionados.

En cuanto a la tipología de publicaciones realizadas se puede reconocer una mayor diversidad en terminos de uso de recursos por parte de los candidatos. En el caso de Andrés Páez, la presencia de una sola publicación de autopromoción en su cuenta indica su estrategia no estuvo encaminada en usar Instagram como una plataforma para promocionar su imagen como el candidato ideal. En lugar de eso, su estrategia parece

ser la de compartir información, declaraciones y pensamientos aleatorios y mantener su presencia en la plataforma.

TABLA 4. Tipos de publicación utilizados por los candidatos estudiados

Andrés Páez	Autopromoción	1
	Compartir Información	69
	Declaraciones y pensamientos aleatorios	26
	Mantenedores de Presencia	21
	Opiniones y Quejas	9
	Que hago en este momento	1
Jorge Yunda	Anecdotas Personales	3
	Autopromoción	6
	Compartir Información	13
	Declaraciones y pensamiento aleatorios	2
	Mantenedores de Presencia	39
Pabel Muñoz	Anecdotas protagonizadas por otros	3
	Autopromoción	10
	Compartir Información	61
	Declaraciones y pensamientos aleatorios	21
	Mantenedores de Presencia	28
	Opiniones y Quejas	2
	Que hago en este momento	2
Pedro Freile	Autopromoción	4
	Compartir Información	16
	Declaraciones y pensamientos aleatorios	15
	Mantenedores de Presencia	23
	Opiniones y Quejas	5

Fuente: Elaboración propia

El hecho de que la mayoría de las publicaciones de Páez sean de compartir información indica que sobre todo, buscó difundir su mensaje y su postura política para hacer eco en el colectivo ciudadano que identificaban su lucha como propia. Esto puede incluir compartir noticias, eventos o artículos que se relacionan con sus puntos de vista políticos. En relación, la presencia de publicaciones de declaraciones y pensamientos aleatorios, los resultados sugieren que Páez, buscó utilizar espacios y publicaciones para mostrarse a su audiencia y desde una perspectiva más accesible.

Las publicaciones mantenedoras de presencia indican que Andrés Páez buscó que sus seguidores lo vean en constante actividad tanto en el territorio físico como en el apartado digital. Esta regularidad también significó que su equipo buscaba que los usuarios de esta red se encuentren constatemente con sus publicaciones. A esta estrategia le acompañaron las publicaciones llamadas enmarcadas en “qué estoy haciendo en este momento” para mantener a su audiencia actualizada.

El candidato Yunda utilizó tipologías de tal manera que el análisis de su estrategia sugiere que principalmente planteó como temas de campaña el mantener su presencia en línea y reconstruir su imagen política luego de haber sido destituido como alcalde. En primera instancia, los tipos de publicaciones más utilizadas fueron las que contenían mantenedores de presencia, indicando que el candidato buscó asegurarse de que su audiencia lo vea con una presencia constante en línea durante las elecciones.

El segundo tipo de publicaciones que más se repitieron fueron aquellas que compartían información, al igual que Páez, sugiriendo que Yunda trató de difundir información relevante para la audiencia derivadas de encuentros o entrevistas que tenía durante la etapa electoral.

Las publicaciones de anécdotas personales, en conjunto con las de declaraciones y pensamientos aleatorios tuvieron menos protagonismo pero sirvieron para mostrar a un candidato que buscaba cercanía y se mostraba como ciudadano normal ante el público digital al que llegaba. Esto con la finalidad de que se pueda exponer el perfil menos politizado del candidato para dar paso a una figura más relacionable.

El análisis de las publicaciones en Instagram de Pabel Muñoz sugirió que el candidato utilizó la plataforma principalmente para compartir información relevante, mantener su presencia en línea y promocionar su imagen.

En primer lugar, las sesenta y un publicaciones de compartir información indicaron que la estrategia del candidato priorizó la distribución de datos relevantes para su audiencia, dentro de la que se encontraba su mensaje electoral. Como el resto de candidatos, esta información incluyó noticias y eventos en donde el figuraba como actor principal.

Se acompañó la estrategia con publicaciones que permitieron al candidato mantener su presencia digital y regularizar la aparición de sus publicaciones en los perfiles de sus seguidores. Esta regularidad se vió acompañada de otro tipo de publicaciones, como las de declaraciones y pensamientos aleatorios, que, al igual que sus adversarios, le permitieron a Muñoz exponer posturas y puntos de vista personales.

Le siguieron diez publicaciones de autopromoción que indicaron que el candidato también buscó impactar con su imagen y propuestas de manera directa, destacando luego tres publicaciones en donde existió una priorización de opiniones externas en cuanto a propuestas y anécdotas. En este sentido, Pabel Muñoz fue el único candidato de los cuatro estudiados que priorizó dar espacios de su cuenta de Instagram a terceros que no eran compañeros de su lista o aliados políticos, propocionando de esta manera contenido más variado, aunque aún considerado menor, para el total de publicaciones realizadas durante toda la campaña. Aún así, estas publicaciones protagonizadas por otros pueden indicar que Muñoz buscó no solo mostrar su perfil sino adeptos con ideas compartidas en un intento de acercar su campaña a los usuarios.

Las dos publicaciones de opiniones y quejas sugieren que Muñoz también utiliza su cuenta de Instagram para expresar descontento y las dos publicaciones de "qué hago en este momento" indican que el candidato quizo mantener la constancia de sus publicaciones frente a la audiencia digital. Es importante resaltar que este candidato fue el que varió más con respecto a la tipología de las publicaciones realizadas.

Finalmente, al analizar la cuenta de Pedro Freile, se puede observar que el tipo predominante de publicaciones, llegando a tener un total de veintitrés, son aquellas catalogadas como mantenedoras de presencia. Estas publicaciones, todas con contenido visual, se enfocaron en detallar las actividades en donde el candidato podía interactuar de manera breve con la comunidad en la que se desenvuelve, y a menudo se utilizan para mantener un vínculo con su audiencia.

Además, se puede resaltar que las publicaciones dedicadas a compartir información son otra categoría importante en su cuenta, con dieciseis publicaciones. En estas publicaciones, Freile comparte hecho noticiosos

y otros contenidos que considera relevantes e interesantes para su audiencia, lo que sugiere una preocupación por mantenerlos informados y actualizado sobre los temas de actualidad en relación a su campaña.

Las publicaciones de declaraciones y pensamientos aleatorios también tienen una presencia importante en su cuenta, llegando a un número total de quince, realizadas durante la campaña electoral. Estas publicaciones pueden incluir reflexiones y sugieren además, las respectivas inclinaciones ideológicas por compartir sus pensamientos con su audiencia.

Además, el candidato también utilizó la tipología de publicaciones de opinión y quejas, llegando a un total de cinco publicaciones que de manera general incluyeron críticas a sus adversarios, situaciones durante la campaña o eventos actuales, denotando la formación de Freile en temas políticos de actualidad y mostrándolo como figura de oposición o contrapropuesta frente a su audiencia.

Finalmente, las tipología de autopromoción, con solo cuatro publicaciones, fue aquella que menos utilizó el candidato Freile. En estas publicaciones, buscó promover su proyecto político, mitines y recorridos que generalmente culminaban en eventos. Aunque su principal intención no estuvo relacionada con la difusión de propaganda en Instagram, sí buscó mantener a su audiencia interesada en las diferentes actividades realizadas destacando sus posiciones personales frente a temas sensibles que consideró sensibles para la ciudad.

5. DISCUSIÓN

El análisis de los tipos y tonos de las publicaciones en Instagram de los cuatro candidatos permitió diferenciar diferentes enfoques comunicacionales y estrategias electorales trasladadas a la red social de estudio. Andrés Páez, por ejemplo, parece haber optado por un enfoque principalmente informativo en su cuenta, con la mayoría de sus publicaciones dedicadas a trasladar información con sus seguidores, sugiriendo así que el candidato buscó mantener al público informado de su campaña mientras buscaba conectar con la audiencia con premisas entendibles por la comunidad quiteña digital.

Por otro lado, Jorge Yunda optó por contar con una estrategia más centrada en la renovación de su imagen y su presencia con un tono más formal en línea, con la que intentó lograr conectar con una audiencia que no votó por él en las elecciones pasadas. Su cuenta presenta varias publicaciones de tipología de mantenedores de presencia, que incluyen fotos personales y anécdotas, demostrando principalmente el interés del candidato en reconectar con sus seguidores bajo la premisa de una relación personal y en presentarse como un candidato que forma parte de diversos espacios sociales a los que les puede ofrecer su liderazgo como futuro alcalde.

Pabel Muñoz, por su parte, parece haber optado por una combinación de tonos informativos y humorísticos en su contenido. Esto sugiere que la estrategia del candidato, además de enfocarse en educar a su audiencia de una manera entretenida y atractiva, también se enfocó en mantener vigencia constante. Las publicaciones con tipología más frecuente fueron las relacionadas con mantenedores de presencia, lo que sugiere que Muñoz buscó, como parte de su campaña, mantener una imagen en línea jovial, cercana y sensata.

Finalmente, Pedro Freile buscó un enfoque más variado en su cuenta de Instagram, con publicaciones que van desde la tipología de declaraciones y pensamientos aleatorios hasta opiniones y quejas en tonos generalmente neutrales. Si bien esto sugiere que Freile es un candidato más diverso en términos de contenido, también puede dificultar para los seguidores saber qué esperar de él y cuáles son sus principales preocupaciones.

De forma general, los cuatro candidatos eligieron diferentes tonos y tipos de contenido en sus cuentas de Instagram. Estas elecciones obedeciendo probablemente a estrategias de campaña con objetivos definidos, enmarcados en atributos únicos como personalidad y estilos de comunicación. La elección de un tono y contenido específicos también puede ser una herramienta eficaz para atraer a ciertos tipos de audiencias y generar una conexión personal con los seguidores.

Sin embargo, es importante recordar que, además de contar con un espacio de difusión, la principal usabilidad de las redes sociales con fines políticos recae en la naturaleza conversacional de la misma, permitiendo

conectar usuarios entre sí, aunque esta funcionalidad, a más de un par de ocasiones específicas en una modalidad de preguntas y respuestas, no fue explotada mayormente por los candidatos.

6. CONCLUSIONES

El uso de Instagram y TikTok por parte de los actores políticos durante las elecciones seccionales en Quito evidencia la importancia que están adquiriendo estas plataformas como espacios de comunicación política. A pesar de que la investigación sobre procesos electorales en Facebook y Twitter ha sido extensa, la inclusión de otras redes sociales menos usuales como Instagram o TikTok representa un desafío para la praxis científica de la comunicación política, ya que cada plataforma requiere una estrategia diferente que puede modificar incluso el uso de los hashtags.

Es importante destacar que, aunque la mayoría de los candidatos hicieron uso de Instagram y TikTok en sus campañas electorales, solo algunos lograron viralizar su contenido de manera contundente. Esto sugiere que aún existen muchas oportunidades sin explotar en términos de herramientas, funcionalidades y estrategias en estas redes, y que los actores políticos pueden mejorar en el uso de estas herramientas para lograr una mayor visibilidad y participación en las campañas electorales apalancándose especialmente en las funcionalidad de bidireccionalidad de las redes sociales.

En conclusión, la inclusión de Instagram y TikTok en las campañas electorales en Ecuador representa un desafío para la investigación y la praxis de la comunicación política, ya que cada plataforma requiere una estrategia diferente para maximizar su efectividad. Sin embargo, la falta de aprovechamiento de estas herramientas por parte de algunos candidatos sugiere que aún existe mucho espacio para mejorar y para descubrir nuevas formas de llegar al electorado a través de estas redes sociales.

7. REFERENCIAS

- González, J. (2010). La base electoral de Obama, redes sociales virtuales y reales: los casos de generation engage y moms for Obama. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 25 - 35.
- Gamir-Ríos, J., Cano-Orón, L., Fenoll, V., & Iranzo-Cabrera, M. (2022). Evolución de la comunicación política digital (2011-2019): o caso de los blogs, declive de Facebook, generalización de Twitter y popularización de Instagram. *Observatorio (OBS*) Journal*, 90 - 115.
- Clavijo, M. (2020). De la calle a la pantalla: cobertura de las protestas de octubre 2019 en Ecuador a través de Instagram. *#PerDebate*, 298 - 313.
- Obando, V. (2021). El efecto Tiktok: Plataformas digitales y reconfiguración del escenario político electoral en Ecuador. *Sociología Y Política HOY*, 175 - 184.
- Cusot, G., & Palacios, I. (2021). Tik Tok y su Rol Predominante en la Campaña Presidencial de Xavier Hervas. *Revista Enfoques de la Comunicación*, 65 - 96.
- Cevallos-Solórzano, K., & Escandón-Montenegro, P. (2023). El poder de la narrativa política en la era digital: análisis de la segunda vuelta presidencial - Ecuador 2021. *Revista Científica FIPCAEC (Fomento De La investigación Y publicación científico-técnica multidisciplinaria)*, 57 - 71.
- uphill GmbH. (01 de 02 de 2023). Fanpage Karma Dashboard. Obtenido de Fanpage Karma: <https://www.fanpagekarma.com/es>
- Consejo Nacional Electoral. (12 de 01 de 2023). Elecciones Seccionales y CPCCS 2023. Obtenido de Consejo Nacional Electoral: <https://www.cne.gob.ec/elecciones-seccionales-2023/>
- Rodrigo-Martin, I., Muñoz-Sastre, D., & Rodrigo.Martín, L. (2022). Los influencers virtuales como líderes de opinión y su empleo en técnicas en comunicación política. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 251 - 266.
- Cillo, P., & Prandelli, E. (2020). A ogni campagna di marketing il suo influencer. *Economia & management: la rivista della Scuola di Direzione Aziendale dell'Università L. Bocconi*, 75 - 80.
- Quevedo-Redondo, Raquel, & Portalés-Oliva, M. (2017). Imagen y comunicación política en Instagram. Celebrificación de los candidatos a la presidencia del gobierno. *El profesional de la información*, 916 - 927.

- Ochoa, M. (2022). Cambio de paradigma en la comunicación política ecuatoriana: redes sociales (instagram y tiktok) como instrumento en campañas electorales presidenciales ecuatorianas 2021. *Sapienza: International Journal of Interdisciplinary Studies*, 1494 - 1544.
- Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J., & Lloves-Sobrado, B. (2015). Líderes latinoamericanos en Twitter. Viejas costumbres para nuevos medios en tiempos de crisis políticas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 156 - 173.
- Naaman, M., Boase, J., & Chih-Hui, L. (2010). Is it Really About Me? Message Content in Social Awareness Streams. *Proceedings of the 2010 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work*. Savannah: CSCW 2010.
- Selva-Ruiz, D., & Caro-Castaño, L. (2017). Uso de Instagram como medio de comunicación política por parte de los diputados españoles: la estrategia de humanización en la “vieja” y la “nueva” política”. *El profesional de la información*, 903 - 915.
- McNair, B. (2006). *Cultural Chaos: Journalism and Power in a Globalised World*. Londres: Routledge.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Chadwik, A. (2006). *Internet Politics: States, Citizens and New Communications Technologies*. New York: Oxford University Press.
- Chadwik, A. (2013). *The hybrid media system: Politics and power*. New York: Oxford University Press.
- Pineda, A., Fernández, J., & Rebollo-Bueno, S. (2022). Movilizando terceras opciones en España: La comunicación política de los partidos minoritarios en Twitter. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 177 - 200.
- Jungherr, A. (2016). Twitter use in election campaigns: A systematic literature review. *Journal of Information Technology & Politics*, 72 - 91.
- Magin, M., Podschuweit, N., & Russmann, U. (2017). Campaigning in the fourth age of political communication. A multi-method study on the use of Facebook by German and Austrian parties in the 2013 national election campaigns. *Information, Communication & Society*, 1698 - 1719.

ESTUDIO DE LA TUITERATURA COMO HERRAMIENTA PUBLICITARIA A TRAVÉS DEL CASO #REDMONKEY VIRALIZADO EN TWITTER

ALEJANDRA RASTRILLA RODRÍGUEZ
Universidad del País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

Las redes sociales hacen posible que el consumo de internet sea cada vez más personalizado y que los usuarios localicen de mejor manera la información que les interesa. Sin embargo, los consumidores, son cada vez menos conscientes de que algunos de los contenidos que consumen tienen objetivos publicitarios.

De hecho, toda red social es principalmente un escaparate publicitario en el que se permite a las marcas identificar nichos de consumidores potencialmente interesantes para hacer publicidad especializada y dirigida a públicos muy concretos.

Con el fin de evaluar el uso de la *tuitertura* como herramienta publicitaria se presenta esta investigación que analiza el hilo #RedMonkey, publicado en Twitter en el año 2018. Esta narración relacionada con la marca Samsung tuvo una gran repercusión en la red social y fue recogida por varios medios de comunicación.

A través de una metodología mixta, que incluye tanto herramientas de análisis cualitativo como cuantitativo, identificaremos los recursos utilizados para captar la atención del público tuitero. Por otro lado, describiremos la forma en la que aparece la marca Samsung dentro de la historia y conoceremos las repercusiones que ha tenido el hilo en la visibilidad de la marca en medios de comunicación para, finalmente, valorar las posibilidades de la *tuitertura* como herramienta publicitaria.

Asimismo, estableceremos una definición y analizaremos las características de la tuitera publicitaria.

Para lograr nuestro objetivo principal se han consultado varias investigaciones que definen la tuitera como un género literario creado y difundido a través de Twitter que se ha convertido en una estrategia publicitaria caracterizada por la narrativa, la participación, el interés social y la posibilidad de compartir contenido de forma rápida.

1.1. MARCO TEÓRICO DE LA PUBLICIDAD EN LA ERA DIGITAL: MARKETING DE CONTENIDOS PARA CONECTAR CON EL PÚBLICO

Entre finales de la Primera Guerra Mundial y la década de los 50, la publicidad abandona su papel de informante comercial para consolidarse como un mecanismo de ventas (Papí-Gálvez et al., 2017). Esta misma idea se aplica a las redes sociales, donde se publican contenidos para ponerlos al alcance de todo el mundo (Madinaveitia, 2010).

La situación de saturación publicitaria en la que nos encontramos y la necesidad existente de llegar a los usuarios de manera efectiva provocan el nacimiento de estrategias como el *marketing de contenidos*.

Por *marketing de contenidos* entendemos a la estrategia dirigida a captar posibles clientes para una empresa y fidelizarlos a través de contenido *offline* u *online* (Fernández & De Garcillán, 2014).

Para Quintas-Froufe y González-Neira (2014), el sistema publicitario está compuesto por consumidores, anunciantes, medios y agencias. De hecho, tanto anunciantes como medios y agencias, buscan alcanzar a públicos que se conviertan en consumidores de sus contenidos.

IAB Spain (2019) afirma que la publicidad nativa y el *branded content* son los elementos de acción del *marketing de contenidos* que más confianza dan a los consumidores.

Según la especialista en acciones de *marketing* Nerea Boada (2019), la publicidad nativa es menos intrusiva que la tradicional y genera una mayor atención por parte del consumidor. Esto permite al usuario tener una conducta activa en lo que consume (Tomàs, 2020), en lugar de ser interrumpido con contenidos irrelevantes y que no son de su elección.

La publicidad nativa se diferencia del *branded content* por ser un formato publicitario integrado en el contenido de la página, mientras que el *branded content* es un contenido entretenido que incorpora de forma implícita los valores de la marca (IAB Spain, 2019).

El *branded content* cuenta con la capacidad de emocionar al consumidor, lo que facilita que la imagen de la marca se quede en el recuerdo del usuario (Formoso Barro et al., 2016). Por ejemplo, en las series de la marca *Barbie* encontramos una clara muestra del *branded content*, puesto que a través de la muñeca se transmiten al consumidor no solo algunos accesorios con los que cuenta la muñeca, sino también los valores de la marca, siendo un ejemplo el glamur (Ramos-Serrano, 2006).

1.1.1. Inversión publicitaria en redes sociales: un escaparate para las marcas

Ya en 2017, las autoras Escandell e Iglesias, consideraban que las redes sociales eran plataformas muy atractivas para las marcas. De hecho, esta idea se fundamenta hoy a través del estudio publicado por IAB Spain y PwC (2021) en el que muestran que la inversión publicitaria en redes sociales ascendió a 835,1 millones de euros en 2020, lo que representa un aumento del 3,5 % con respecto a 2019. Estos datos sugieren que las marcas consideran muy importante hacer publicidad en las redes sociales.

Concretamente, a través del estudio anual de redes sociales 2021 realizado por IAB Spain y Eloia se evidencia que el principal uso que hacen los profesionales en las redes sociales, es vender, seguido de dar respuesta a los clientes. Es más, el 66 % de los profesionales declara haber aumentado su inversión publicitaria en redes sociales.

En 2010, Bravo propone que las redes sociales debían usarse para desarrollar conversaciones, contar historias y escuchar a los usuarios. Esta idea fue respaldada por Quintas-Froufe y González-Neira (2014), quienes sugerían que, debido a las redes sociales, los agentes del sistema publicitario, como anunciantes, medios y agencias, pueden interactuar de forma más eficaz. Esta afirmación también fue respaldada por Moll de Alba (2015), quien sugirió que las redes sociales permiten a los consumidores compartir sus experiencias de consumo. Además, el 45 % de

los usuarios declara que las redes sociales han sido un factor influyente a la hora de comprar productos o servicios y un 37 % dice que deja comentarios sobre la compra. El 31% de los usuarios aprecia la publicidad dirigida a sus intereses (IAB Spain & Elogia, 2021). Esto refuerza la afirmación de Quijandría (2020), según la cual las redes sociales son una herramienta óptima para que las marcas desarrollen una comunidad *online*, haciendo más factible el logro de objetivos de venta.

1.2. TWITTER COMO HERRAMIENTA PUBLICITARIA

Durante el segundo trimestre de 2020 Twitter registra un total de 186 millones de usuarios activos diarios monetizables (Clement, 2020), 340 millones activos en el mundo y 7,5 millones de usuarios españoles (Moreno, 2020). Todos estos datos demuestran que, desde su nacimiento en el año 2006, Twitter ha seguido creciendo de forma considerable y eso, la convierte en un objetivo idóneo para marcas y anunciantes que buscan vender.

Es más, una de las características que hace a Twitter muy atractiva para las marcas es su facilidad de difusión y que los usuarios puedan participar activamente en las publicaciones (Castelló-Martínez et al., 2014), esto consigue dotar a la marca con una imagen transparente (Piedra & Meana, 2017), lo que repercute en las ventas, puesto que al aumentar la confianza del público hacia la marca, los usuarios estarán más abiertos a consumir lo que ofrezca dicha marca.

Algunas marcas han demostrado que es posible lograr el éxito con el *marketing* en Twitter. Por ejemplo, Dell ha logrado un ingreso de un millón de dólares mediante la publicación de cupones y anuncios sobre sus productos (Miller, 2009), mientras que Campofrío ha logrado una enorme repercusión gracias a su campaña "Cómicos", que les ha permitido llegar a la televisión, el cine y publicidades gráficas (Papí-Gálvez & Orbea, 2017). Lay's lanzó la campaña "Castin de Sabores" en 2011 para que los consumidores eligieran el nuevo sabor de sus patatas. Esta campaña se centró en el uso de Twitter como canal de comunicación, y más de 170.000 propuestas fueron recibidas. La marca también ofreció 20.000 € y un 1 % de las ventas de 2012 al ganador (Ortega, 2012). En 2013, Scribe lanzó la campaña "#ScribeBillboard", donde los usuarios

tenían que enviar sus ideas por Twitter para crear una obra de arte (Solarte Rodríguez & Solarte Rodríguez, 2018). Samsung se hizo con el bronce a la mejor acción táctica en los premios de la eficacia publicitaria en 2018 cuando sorprendió a todos los pasajeros de un vuelo con un Samsung Galaxy Note 8 como regalo, quienes compartieron el hashtag #Note8Abordo en Twitter (Advertorial, 2017).

Retomando los orígenes de Twitter, cabe señalar que es en el año 2009 cuando la red social se inaugura en español (Giraldo, 2016), pero que no es hasta el año 2017 cuando sus caracteres se amplían, pasando de tener una limitación de 140 a 280.

1.2.1. El surgimiento de los hilos de Twitter: una nueva forma de contar historias

En el año 2017 nacen los hilos de Twitter, una opción gracias a la cual pueden escribirse varios tuits seguidos (Andrade Cabello, 2019), pudiendo ser informativos, humorísticos, literarios, de suspense o incluso tutoriales (Lowpost, 2020).

Los hilos permiten difundir contenidos que anteriormente eran más difíciles de viralizar debido a su extensión (Andrade Cabello, 2019), siendo su característica principal la continuidad. Gracias a los hilos, las marcas pueden preguntar a su audiencia sobre algún tema específico, fomentar la participación de la misma e informar de forma extendida sobre las características de algún producto o servicio que ofrezcan (Lowpost, 2020).

Manuel Bartual es el autor de “Todo está bien”, uno de los hilos más trascendentales de Twitter en español, hasta el punto de que tal y como se afirma en la investigación *Creatividad e Innovación en Twitter* (2018), el autor es el creador de un fenómeno social en España. Además, el estudio analiza el hilo de Bartual concluyendo que a través de su hilo el autor se da a conocer en los medios de comunicación y que su imagen pública y profesional se vio cambiada gracias a ello. Cabe señalar que seis meses después de acabar el hilo el autor escribe su primera novela titulada “El otro Manuel”, una historia en la que cuenta cómo puede cambiar la vida de una persona tras un éxito inesperado.

Tal ha sido el auge de esta forma de expresión que en junio del año 2018 se organizó un concurso conocido como #FeriadelHilo, resultando ganador el diseñador gráfico Modesto García, quien presentó “plot_tuit” un hilo de misterio policial contado a través de 98 tuits que consiguió llamar la atención de usuarios y también de medios de comunicación (Ayala Pérez & Soto Salgado, 2019).

También en el año 2018, es cuando tras el certamen de la Feria del Hilo los autores Manuel Bartual y Modesto García se unen para crear el hilo viral #RedMonkey. Una historia de misterio cuya protagonista es la tuitera @nelagarnela, que intenta localizar a la dueña del móvil que se ha encontrado en la calle, a pesar de que Nela descubre que la supuesta dueña del teléfono está muerta se propone averiguar quien se encuentra detrás de los mensajes que el teléfono sigue recibiendo.

Puesto que el hilo #RedMonkey se viralizó a través de Twitter, es importante mencionar aquí el estudio de Noceda (2018), quien hace referencia a que los temas que llegan a ser *trending topic*, tienen más posibilidades de que los medios de comunicación se hagan eco de ellos. Esto es lo que ocurre precisamente con #RedMonkey, que además de ser viralizado en la red social, son varios los medios de comunicación que han hablado del caso de #RedMonkey.

1.2.2. Tuitertura como herramienta publicitaria en Twitter

La oportunidad de generar hilos en Twitter permite el desarrollo de nuevas funciones en la plataforma e incrementa la evolución de otras que ya existían. Este es el caso del término bautizado como *tuitertura*¹⁰⁶, al que la gran mayoría de investigadores como Colón (2015), Begines (2019) o Ayala y Soto (2019) relacionan con la literatura, aunque también tiene una fuerte potencialidad publicitaria.

El término tuitertura se utiliza por primera vez en el año 2009 cuando Alexander Aciman y Emmet Rensin resumen algunas obras de literatura universal en un máximo de 20 tuits (Torres, 2016). Posteriormente, los tuits fueron publicados en papel bajo el título *Tuitertura: los mejores*

¹⁰⁶ Twitterature en inglés.

libros del mundo contados a través de Twitter. Ellos mismos citan en la primera página de su libro “*we present to you... Twitterature*” (Aciman & Rensin, 2009).

Por su parte, Colón (2015) afirma que el nombre tuiteraura viene de la fusión entre Twitter y literatura. De hecho, para Chávez (2015), el retuit de la plataforma Twitter, es un reflejo de la literatura, ya que supone “poner en palabras propias lo que los demás sienten o piensan”. Así mismo, la facilidad para obtener una cuenta, la libertad de temáticas y la facilidad para utilizar la plataforma, hacen que muchos escritores crezcan en Twitter (Franco Chávez, 2015).

Cassany (2012), identifica diferencias entre la escritura en papel y en red, entre las cuales destaca que la escritura en la red es hipertextual, puesto que cuenta con enlaces que permiten pasar de un texto a otro. Que también es multimodal, ya que la escritura digital integra varios formatos como por ejemplo el texto, la imagen, el audio, etc. La virtualidad de la escritura en red supone otra diferencia destacable frente a la escritura en papel, puesto que los textos se pueden leer a través de una pantalla. Así mismo, la escritura en red, permite que los textos sean actualizados o sustituidos casi al instante.

Según Escandell (2014), para que una obra sea considerada tuiteraura debe integrar en la historia alguna arroba y hashtag, los principales recursos de Twitter.

En torno a esto, cabe señalar también que en el año 2012 se celebró en Quebec el Festival Internacional de Tuiteraura y posteriormente se celebraron de forma *online* tres ediciones del *Twitter Fiction Festival*, un evento a través de Twitter con participantes de todo el mundo que enviaban sus historias usando el hashtag #Twitterfiction (Ramírez, 2017). En España también existen algunos concursos en torno al tema, como la convocatoria mensual de un concurso de tuiteraura a cargo del programa *El público lee* de Canal Sur Radio (Torres, 2015).

Llegados a este punto, considero imprescindible mencionar que los propios autores de tuiteraura son capaces de identificar las capacidades de esta herramienta, este es el caso de Modesto García, que en una entrevista para el medio de comunicación *A Media Luz* (2018), comenta que

“la tuitertura no deja de ser una mezcla de cine, novela gráfica, videojuego e incluso literatura”. Haciendo hincapié en la versatilidad de la tuitertura, que puede emplearse como herramienta para distintos fines.

Un ejemplo del uso de la tuitertura para fines publicitarios puede ser el caso de la novela *Ya falta menos para ayer* (2013) escrita por el autor Eduardo Iriarte, quien declara en una entrevista de 2014, que su novela fue adaptada a Twitter porque “pensamos que puede ser una manera de hacerla más accesible y ganar nuevos lectores”, lo que puede entenderse como una estrategia promocional (Escandell, 2014), ya que al ganar adeptos en Twitter que se sientan atraídos por la historia, es muy posible que esos usuarios se conviertan en consumidores de la novela en papel.

Después de la información obtenida a través de la revisión bibliográfica de los distintos autores y de haber reflexionado sobre sus investigaciones, considero que deberíamos distinguir la tuitertura que cuenta historias en Twitter de la tuitertura publicitaria. Por ello, me permito establecer las que bajo mi criterio deberían ser la definición y las características de la tuitertura publicitaria:

Como tuitertura publicitaria entendemos a la herramienta destinada a crear experiencias interactivas entre los usuarios de Twitter a través de las historias que incluyen una marca, producto o servicio a visibilizar.

Así mismo, teniendo en cuenta esa definición de tuitertura publicitaria, me atrevo también a establecer cinco características que nos permitirán identificarla de forma rápida la tuitertura publicitaria:

1. Es una historia: la forma de transmitir el mensaje debe ser a través de una historia para facilitar que se atrape al lector.
2. Tiene un tema de interés social: la temática de la que debe tratar la historia debe ser de interés social para facilitar que el público se interese por la historia, cree repercusión y se haga memorable.
3. Tiene implícito un elemento promocional: bien sea un producto, un servicio o una marca, lo que se cuente en la historia debe mostrar de forma implícita aquello que se quiera promocionar.

4. Es participativa: la tuitertura publicitaria debe entablar conversaciones con los usuarios y provocar su interacción.
5. Pertenece a Twitter: la tuitertura publicitaria debe desarrollarse en la red social Twitter y por ello absorber las características de dicha red social. Esto es, debe combinar la brevedad y la multimedialidad.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es el de evaluar el uso de la tuitertura como herramienta publicitaria a través del análisis del hilo #RedMonkey publicado en Twitter en el año 2018. Este objetivo general se concreta en tres objetivos específicos:

- (O1) Identificar qué recursos aparecen en el hilo para captar la atención del lector/a.
- (O2) Describir de qué forma aparece la marca Samsung dentro del contenido del hilo.
- (O3) Conocer las repercusiones para la visibilidad de Samsung en los medios de comunicación.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos planteados en la investigación se ha optado por una metodología de tipo descriptiva, ya que permite alcanzar el análisis de entrevistas, informaciones, opiniones y el desarrollo del hilo en un tiempo concreto. Además, también nos permite realizar el análisis de forma mucho más exhaustiva y nos da la posibilidad de compararlo con otras fuentes de información.

Acogiéndonos a la visión cualitativa de Álvarez-Gayou (2003) tomamos como vía de análisis la técnica híbrida del análisis de contenido. De acuerdo con esto, y según Olabuénaga (2012), el análisis de contenido se incluye dentro de los parámetros de los métodos cualitativos y cuantitativos.

Para entender correctamente el desarrollo del análisis y poder aplicarlo de la forma más sencilla posible, se ha decidido dividir la explicación metodológica en tres partes compuestas por el análisis del hilo, la cobertura mediática y las entrevistas.

3.1. ANÁLISIS DEL HILO

Se necesitaba obtener el hilo completo del caso #RedMonkey para poder analizarlo, proceso que ha ocupado meses de trabajo, ya que ninguna de las herramientas utilizadas para su captación obtenía los 213 tuits publicados en el perfil de @nelagarnela del 20 de agosto al 26 de agosto de 2018.

Finalmente, se tomó la determinación de realizar capturas de pantalla de todos los tuits del hilo #RedMonkey, después se unieron en un pdf, se enumeraron y se importaron al programa NVivo para el análisis.

En el programa se analizaron las características de la historia, el tipo de lenguaje utilizado para captar la atención de los usuarios, la forma en la que se menciona a la marca Samsung y las veces en las que se hace.

3.2. ANÁLISIS DE LA COBERTURA MEDIÁTICA

Para averiguar la repercusión del hilo en los medios de comunicación y, sobre todo, el enfoque que esos medios le dan a la marca Samsung en las informaciones que han publicado al respecto, se han seleccionado un total de 40 medios de habla hispana que mencionasen a #RedMonkey, separándolos en tres años. Esto es, en primer lugar, se han elegido las informaciones correspondientes a 2018; año en el que se viralizó la historia. Posteriormente, también se han encontrado publicaciones de medios realizadas en 2019; un año después de que se viralizase el hilo. Por último, en el año 2020, también se han localizado algunas noticias que mencionan a #RedMonkey.

Para averiguar cuál era la temática principal tratada en las informaciones publicadas se diseñó una ficha analítica dividida en siete apartados que van desde la autoría, la fecha y el tipo de contenido, hasta el enlace del medio. Un diseño que también busca conocer el número de veces que se menciona a Samsung en el caso de que el medio lo haga.

FIGURA 1. Ficha analítica de cobertura mediática

N.º: FICHA ANALÍTICA DE COBERTURA MEDIÁTICA															
1. DATOS															
Fecha	Autor/es		Medio	Tipo de contenido				Continuidad		Duración					
				Audio	Escrito	Vídeo	Otro	Sí	No						
2. TITULAR															
3. TEMÁTICAS Y MENCIONES															
#RedMonkey			Tuiteratura				Samsung		Marketing o Publicidad						
Mención	Tema principal		Mención	Tema principal		Mención	Tema principal		Mención	Tema principal					
INDICAR															
Veces que se menciona la marca (en caso de sí)				0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	+10
Relaciona #RedMonkey con una estrategia de marketing para Samsung											Sí	No			
Relaciona #RedMonkey con la tuiteratura											Sí	No			
Relaciona la tuiteratura con la literatura											Sí	No			
Relaciona la tuiteratura con el marketing o la publicidad											Sí	No			
4. TIPO DE LENGUAJE QUE SE TRANSMITE															
CRÍTICO	CERCANO	FORMAL	AMIGABLE	HALAGADOR			ORDENADO		OTRO						
5. CONTENIDO															
Referencias a otros hilos															
<ul style="list-style-type: none"> • • 															
Personajes mencionados															
<ul style="list-style-type: none"> • • 															
6. OBSERVACIONES															
7. ENLACE															

Fuente: elaboración propia

3.3. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para conocer lo que dicen los autores de #RedMonkey sobre su hilo y la relación del hilo con la marca Samsung, se localizan siete entrevistas realizadas en 2018 y únicamente una hecha en 2020. Gracias a la ficha analítica diseñada para el análisis de las entrevistas se obtuvieron datos que completaban la información a través de un recorrido por las

declaraciones de las personas entrevistadas, teniendo como foco de interés principal sus comentarios sobre la relación entre el hilo y Samsung.

FIGURA 2. Ficha analítica de entrevistas

N.º: FICHA ANALÍTICA DE ENTREVISTAS								
1. DATOS								
Fecha	Entrevistador/a	Medio	Tipo de contenido				Entrevistado	Duración
			Audio	Escrito	Vídeo	Otro		
2. TITULAR								
3. TEMÁTICAS Y MENCIONES								
#RedMonkey		Tuitertura		Samsung		Marketing o Publicidad		
Mención	Tema principal	Mención	Tema principal	Mención	Tema principal	Mención	Tema principal	
INDICAR								
Relacionan el hilo #RedMonkey con Samsung							Si	No
Relacionan #RedMonkey con una estrategia de marketing para Samsung							Si	No
Relaciona #RedMonkey con la tuitertura							Si	No
Relaciona la tuitertura con la literatura							Si	No
Relaciona la tuitertura con el marketing o la publicidad							Si	No
COMO RELACIONAN EL HILO #RedMonkey CON SAMSUNG (en caso de si)								
4. TIPO DE LENGUAJE QUE SE TRANSMITE								
SERIO	FORMAL	AMIGABLE	HALLAGADOR	CERCANO	OTRO			
5. CONTENIDO								
Referencias a otros hilos								
•								
•								
Colaboradores mencionados								
•								
•								
6. OBSERVACIONES								
7. ENLACE								

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los resultados del análisis revelan que #RedMonkey empieza con un mensaje atractivo y que llama a la participación, el tuit con más reacciones de toda la trama. Durante el relato, la historia se desarrolla a través de la interacción directa con los usuarios y las llamadas a la acción,

pidiendo a menudo la colaboración de la comunidad tuitera e incentivando su participación para resolver las pruebas que la protagonista, llamada Nela, recibe en el Samsung que se ha encontrado.

Así mismo, en la mitad de la trama se descubre el hashtag #RedMonkey, el cual vuelve a aparecer en un par de ocasiones más durante el relato. Esto, hace que los usuarios relacionen la historia con esa etiqueta, logrando que se haga viral.

Por otro lado, la multimedialidad de la red social Twitter permite la combinación de varios formatos audiovisuales en la narración, lo que enriquece la historia y hace que los receptores se identifiquen en mayor medida con lo que está ocurriendo.

El misterio es otro de los elementos fundamentales en la historia, puesto que en la narración las ganas de descubrir el misterio trasladadas al público motivan a la acción. Como ejemplo de esto, tenemos el momento en el que Nela anuncia que no puede ir a sacar las fotos que necesita para una de las pruebas y gran parte de los usuarios que la leen asisten por ella.

4.1. RECURSOS DE CAPTACIÓN

En el hilo predomina el lenguaje coloquial y cercano en primera persona que aporta realismo a la trama, así como también encontramos expresiones del argot juvenil que permiten a la comunidad tuitera relacionarse con la protagonista. Así mismo, en el hilo se emplean lo que denominaremos *formas de atracción continuada*, destinadas a mantener y volver a captar al lector en la historia.

Como *formas de atracción continuada* entenderemos en esta investigación a la combinación de todas aquellas expresiones del argot juvenil con pronombres personales o verbos personales que relacionadas con emociones pueden mantener y recuperar la atención del público objetivo.

Para facilitar la identificación de lo que llamamos formas de atracción continuada se ha decidido establecer la siguiente guía con ciertos pronombres y verbos que pueden utilizarse en este tipo de lenguaje, también

se proponen algunas expresiones del argot juvenil expuestas por Cianca Aguilar y Gavilanes Franco (2018).

FIGURA 4. Guía para formas de atracción continuada

PRONOMBRE O VERBO PERSONAL	ARGOT JUVENIL			
yo mí me nosotros nos	acoplar	fetén	mazo	selfie
	bajona	finde	mega	shippear
	besis	empanado	mojón	simpa
	bocachanca	fan	molar	sobrado
	brasas	fetén	movida	stalkear
	cani	finde	nini	sudar
	casoplón	flipar	obviamente	super
	chapa	gepeto	oki	swag
	choni	guapi	parda	tato
	he estoy tengo siento	chungo	hiper	peña
clarinete		insti	postureo	truño
coña		jarto	random	unga unga
crush		liar	rayarse	viejoven
cuqui		listopán	real	wasapear
desfasar		living	rollo	yoya
empanado		machirulo	rt.	zasca
fan		malro	salseo	

Fuente: elaboración propia

Si unimos alguno de los pronombres o verbos planteados con las expresiones del argot juvenil y se tiene en cuenta que las expresiones deben hacer referencia a las emociones de quien las transmite, obtendremos algunas de las formas de atracción continuada que podemos encontrar en el hilo de #RedMonkey: estoy flipando..., me tiene super..., estoy living..., me tiene rayada..., etc.

Así mismo, en el hilo existen llamadas a la acción como la encuesta en la que Nela solicita a su comunidad, que participe en el cuestionario para decidir el número que debe mandar a la prueba a la que se están enfrentando. Esto, hace que las personas interactúen e incluso fomenta el debate.

Las preguntas directas son otro recurso utilizado en el hilo, aquí entra en juego la capacidad de respuesta de la comunidad creada por la tuitera. Además, impide a los usuarios alejarse del hilo, haciéndoles cómplices de lo que está ocurriendo y las soluciones de las pruebas. Esto no solo es un reclamo de atención, también genera en el público la incertidumbre de saber si lo que ellos proponen funcionará.

En la historia se percibe el uso habitual de mayúsculas para llamar la atención y enfatizar alguna declaración de la tuitera. Esto provoca que la comunidad perciba el mensaje a primera vista y se interese por lo que ocurre.

4.2. SAMSUNG: LA MARCA ES PARTE DE LA VIRALIZACIÓN

Una de las teorías que ha rondado al hilo desde su lanzamiento es que se trataba de una campaña publicitaria para Samsung. Concretamente, a través del análisis del hilo, hemos podido comprobar que efectivamente existe una mención directa hecha por la tuitera sobre la marca del terminal, así como contenidos audiovisuales que lo muestran en varias ocasiones.

Específicamente, el primer tuit del hilo presenta una fotografía del teléfono que la tuitera se ha encontrado, el Samsung Galaxy S9. Durante la narración el teléfono se muestra en imágenes hasta en diez ocasiones y en vídeos hasta en cinco. Incluso llega a aparecer la reproducción de un audio y cuelga en la red social fotografías supuestamente tomadas desde el dispositivo, tanto en espacios abiertos como cerrados.

Todas estas declaraciones permiten a los usuarios hacerse con la usabilidad del terminal, aunque no se mencionen directamente. Uno de los atributos que sí menciona la tuitera en el hilo es la amplia duración de la batería, a la cual Nela hace referencia estando en el maletero del coche. Dice que su móvil ya no tiene batería pero que el terminal encontrado aún conserva mucha.

Concretamente, en el hilo se muestran ambos terminales. Para ser exactos en uno de los vídeos que sube Nela dice haber llamado al número de una de las pruebas desde su teléfono personal, que también es de la

marca Samsung. La tuitera graba el mensaje que aparece mientras llama. Además, muestra el teléfono a cámara.

Durante la historia no solo nos encontramos cara a cara con los teléfonos, también lo hacemos con las localizaciones. Cuando Nela llega al garaje hace un recorrido grabando espacios del edificio y las instalaciones, las cuales se descubre que pertenecen a las oficinas de Samsung. De hecho, es la propia marca la que en uno de sus tuits llega a bromear sobre el tema.

4.3. DISCURSO MEDIÁTICO: QUÉ SE DICE DE #REDMONKEY

La mayor parte del análisis se ha realizado a través de medios escritos. Sin embargo, en el año 2018 también hay podcast y vídeos explicativos sobre #RedMonkey.

De los 40 medios seleccionados, 24 utilizan #RedMonkey como temática principal en su contenido. En algunas ocasiones el mismo medio divide en dos el contenido e incluso en el año 2020, nos topamos con que La Vanguardia y La Tribuna de Ciudad Real publican el contenido publicado por la Agencia EFE.

El 2018 es el año que más cobertura mediática ha tenido sobre el caso, siendo 30 los medios analizados y contando con 23 informaciones que han tratado el hilo #RedMonkey como la temática principal de la noticia.

Por otro lado, son once las informaciones que mencionan a Samsung. Sin embargo, todas ellas hablan de una colaboración o patrocinio por parte de la marca, aunque el tema publicitario está presente. Por ejemplo, en el titular del medio Clarín llegan a hacerse la pregunta “¿historia real o acuerdo publicitario?”. Así mismo, cabe señalar que en *Extravaganza comunicación* se refieren a #RedMonkey como un claro ejemplo de *branded content* y *storytelling*.

Por otro lado, El Periódico, recoge la declaración de Gonzalo Márquez; gestor de redes sociales de Samsung en España, en la cual dice que no han participado en la idea de la historia pero que quisieron ayudar a los autores:

Samsung no ha participado en la ideación de la historia, pero cuando Manuel y Modesto nos contaron que esta giraba en torno a unos móviles, vimos una oportunidad perfecta para ayudarles a producirla de la mejor forma posible y les proporcionamos las localizaciones y dispositivos que necesitaron (El Periódico, 2018).

Cabe destacar que a pesar de que las menciones a Samsung no se hayan dado en todos los medios, nos encontramos con 25 medios en los que se muestran imágenes del hilo y por tanto del terminal.

4.4. ANÁLISIS DE ENTREVISTAS: LA VERSIÓN DE LOS AUTORES

Encontramos ocho entrevistas en las que se habla con los autores sobre el hilo #RedMonkey en los años 2018 y 2020. De esas entrevistas únicamente cinco abordan #RedMonkey como temática principal, mientras que las otras tres solo mencionan al hilo como una hazaña de los entrevistados.

Durante las entrevistas son cinco los medios los que mencionan a Samsung y en ellas, los autores confiesan que ellos mismos buscaron a la marca para pedirle ayuda porque anteriormente habían trabajado juntos. Curiosamente, en la entrevista realizada en 2020 por Antoni Roig, Manuel Bartual declara que al hablar con la marca dijeron que no la mencionarían en ningún momento, puesto que lo que necesitaban eran los móviles y que los teléfonos sí que se mostrarían. Sin embargo, durante el análisis hemos visto que sí existe una mención directa en el perfil de la tuitera @nelagarnerla. Esas cinco entrevistas relacionan a la marca Samsung con el hilo #RedMonkey, pero únicamente en dos entrevistas se relacionan a la vez a #RedMonkey, la tuitera y a Samsung.

En cuanto a la tuitera, son cinco las entrevistas que la mencionan y cinco las que la relacionan con el hilo #RedMonkey. Además, la tuitera se relaciona directamente con la literatura en tres medios. De hecho, en el vídeo de “Hablemos de sexo” de esRadio comentan que en la tuitera se juntan cosas que incluso tienen que ver con la publicidad. Así mismo, los autores repiten en varias ocasiones que la tuitera no es únicamente literatura y que se puede desarrollar en otros medios, pero adecuándose a las características de ese medio.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el hilo #RedMonkey descubrimos que no solo se implicó a los usuarios a través de la conversación y la interacción, también se les planteó una temática que podía ser completamente cierta, puesto que encontrarse un móvil en la calle, es algo que a cualquier persona le puede pasar.

Además, los autores han sabido guiar la trama al ámbito misterioso, uniendo la concienciación sobre la seguridad en internet con la intriga generada en los lectores. Por otro lado, hemos visto que las reacciones a los tuits descienden considerablemente en comparación con los resultados que tiene el primer tuit de la trama. Esto, es razonable si tenemos en cuenta que el primer tuit del hilo es el que permite a la comunidad tuitera acceder a la historia completa, ya que el resto de tuits dependen del primero.

Así mismo, gracias a la existencia del hashtag #RedMonkey fue posible comentar, opinar e implicarse en el relato expuesto y además de eso, crear comunidad. Esto es muy importante, ya que se logró viralizar el hilo y que distintos medios se hiciesen eco de él, publicando contenido sobre la historia en alguna de sus páginas.

En cuanto a los recursos que aparecen en el hilo para captar la atención del lector, descubrimos que se utiliza un lenguaje coloquial para referirse a los usuarios. Además, a lo largo del relato, se emplean lo que en esta investigación hemos denominado como formas de atracción continuada que animan a los usuarios a seguir con la lectura. Por otro lado, el uso de las emociones se convierte en un juego retórico imprescindible para que los usuarios empaticen con la protagonista, de tal manera que se sientan en la obligación de ayudar en la trama y por tanto creen interacción. Las acciones como la de generar encuestas o hacer preguntas, incentivan la actuación del público, que siente la necesidad de responderlas.

Por su parte, la marca Samsung no solo aparece implícita dentro del contenido del hilo, también hay un momento en el que la protagonista de la historia la menciona. Esto, curiosamente se contradice con una declaración hecha por uno de los autores. Además, en el hilo, constantemente

se muestran los teléfonos de la marca y sus características a través de imágenes subidas por la protagonista a Twitter e incluso comentarios.

De hecho, el móvil puede verse por delante y por detrás, también se mencionan atributos del terminal y a través de los vídeos e imágenes que la protagonista graba con el teléfono y comparte en la red, los usuarios pueden apreciar las funcionalidades del móvil. Esto, podríamos relacionarlo con las conocidas *review* que algunos profesionales hacen de los móviles u otros elementos tecnológicos en internet. Aunque en este caso, se hace de una forma creativa y a través de una historia.

La viralización del hilo hizo posible que los medios de comunicación dedicasen algún espacio de su contenido para hablar de #RedMonkey. Esto es positivo para los medios, puesto que ganan lectores al tratarse de un tema que interesa al público, pero también es una ventaja para la historia, puesto que permite a #RedMonkey alcanzar a más lectores. Además, no podemos olvidar que Samsung, aparece en muchas de las informaciones que han difundido los medios, resultando beneficioso para su imagen, puesto que entre el hilo y la marca existe una vinculación indiscutible.

Esto supone una clara ventaja de visibilidad para la marca, que sin pagar por un espacio publicitario en los medios, apareció en ellos. Lo que al mismo tiempo, supone una gran desventaja para los medios de comunicación, ya que debido a la viralización del hilo, se ven obligados a cubrir la noticia, mostrando a la marca y sin recibir una inversión publicitaria por ello.

Por todo ello, se resuelve nuestro objetivo principal, que era el de evaluar si el uso de la tuitertura podría ser una herramienta publicitaria. Llegando a la conclusión de que efectivamente, puede utilizarse de forma muy útil como herramienta de promoción porque la tuitertura no discrimina a otras formas de comunicación, lo que incluye a la publicidad. Sin embargo, deberíamos distinguir a la tuitertura que cuenta historias en Twitter; como puede ser un relato sobre el día de una persona, de la tuitertura publicitaria. Volviendo la vista atrás cabe recordar que para que la tuitertura pueda considerarse como publicitaria debe permitir experiencias interactivas entre los usuarios de Twitter e incluir una

marca, producto o servicio a visibilizar. Además, este tipo de herramientas da a las marcas la posibilidad de llevar a cabo sus propias narrativas sobre el producto o servicio que quieren promocionar de forma gratuita. Otra de las ventajas que tendría esta herramienta de tuitertura publicitaria es la oportunidad de hacer que un contenido se haga viral y que los medios lo compartan, algo que también es positivo para la economía de las marcas, puesto que ahorrarían en su inversión publicitaria.

De cara a futuras investigaciones es importante destacar que la tuitertura es una herramienta anclada a Twitter, pero que también se trata de una herramienta escalable a otras redes sociales. Por lo tanto, sería interesante descubrir formas narrativas y publicitarias cuya base sea la de contar historias en otras redes sociales. En torno a esto, hay un término al que los autores Modesto García y Manuel Bartual hacen referencia en alguna de sus entrevistas, es el de la posficción. Una idea muy interesante para estudiar, ya que el concepto podría ser el término que englobe en un único nombre a todos aquellos conceptos que describen una forma de contar historias publicitarias en una determinada red social.

6. REFERENCIAS

- Aciman, A., & Rensin, E. (2009). *Twitterature: The World's Greatest Books Retold Through Twitter*. Penguin Books.
- Advertorial. (2017, noviembre 15). Así fue la campaña con la que Samsung regaló 200 Galaxy Note 8 a bordo de un avión. *La Criatura Creativa*. <https://bit.ly/3mnkWFt>
- Aguilar, E. C., & Franco, E. G. (2018). Voces y expresiones del argot juvenil madrileño actual. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 74, 147-168. <https://doi.org/10.5209/CLAC.60518>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). Métodos híbridos. En *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología* (1.a ed.). Paidós.
- Andrade Cabello, C. A. (2019). Diseño de una guía de recomendaciones para la viralización de alto impacto de contenidos en Twitter: Un caso de estudio. <https://bit.ly/3nWLXjq>
- Ayala Pérez, T., & Soto Salgado, G. (2019). Géneros discursivos digitales: Fanfiction y tuitertura. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 43, 26. <https://bit.ly/40ROIGB>

- Barilli, A. (Director). (2018). A Media Luz: Entrevista Modesto García y Manuel Bartual. En A Media Luz. <https://bit.ly/4lcdDIX>
- Boada, N. (2019, septiembre 24). Manual de la publicidad nativa: Objetivos, métricas, ventajas y formatos (2020). Ciberclick. <https://bit.ly/3mopBqD>
- Bravo Navalpotro, J. (2010). Publicidad digital/interactiva: Internet. Telos, 82, 18. <https://bit.ly/43dR0wd>
- Cassany, D. (2012). En_línea: Leer y escribir en la red. Anagrama.
- Castelló-Martínez, A. (Araceli), Del Pino-Romero, C. (Cristina), & Ramos-Soler, I. (Irene). (2014). Twitter como canal de comunicación corporativa y publicitaria. <https://bit.ly/3o1blEx>
- Clement, J. (2020). Twitter: Ingresos trimestrales 2011-2020. Statista. <https://bit.ly/3KMUvCC>
- Colón H., C. (2015). Tuitertura: Una nueva opción tecnológica para contar historias. <https://bit.ly/3mcnDK4>
- El Periódico. (2018, agosto 27). Manuel Bartual y Modesto García, padres de «#RedMonkey». [elperiodico. https://bit.ly/2MThHBW](https://bit.ly/2MThHBW)
- Escandell Montiel, D. (2014). Tuitertura: La frontera de la microliteratura en el espacio digital. Iberical. Revue d'études Ibériques et Ibéro-Américaines, 5, 37-48. <https://bit.ly/3o15EGG>
- Fernández, S., & de Garcillán, M. (2014). Comunicación y marketing de contenidos. 39. ESIC Editorial.
- Formoso Barro, M. J., Sanjuán Pérez, A., & Martínez Costa, S. (2016). Branded content versus product placement. Visibilidad, recuerdo y percepción del consumidor. Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias, 10, 13-26. <https://doi.org/10.5209/PEPU.53771>
- Franco Chávez, A. (2015). En torno a la minificción y las TIC. MicroBerlín: de minificciones y microrrelatos, 281-290. <https://bit.ly/3mpN9LF>
- Giraldo, V. (2016, agosto 7). Qué es el Microblogging y la importancia de este en redes como Twitter. Rock Content. <https://bit.ly/3zMIIPe>
- IAB Spain. (2019). Libro Blanco de Branded Content y Publicidad Nativa. <https://bit.ly/2YE4fot>
- IAB Spain & Eloigia. (2021, mayo 5). Estudio de Redes Sociales 2021. IAB Spain. <https://bit.ly/43gsJWe>
- IAB Spain & PwC. (2021). Estudio de Inversión Publicitaria en Medios Digitales. 46. <https://bit.ly/3nSB5Tz>
- Iriarte, E. (2013). Ya falta menos para ayer. Libros del Arga.

- Lowpost. (2020, enero 14). Hilos de Twitter, qué son y ejemplos de los que han sido virales. Contenidos de calidad | Marketing de contenidos | Redacción web | Lowpost. <https://bit.ly/3zIihcn>
- Madinaveitia, E. (2010). La publicidad en medios interactivos. En busca de nuevas estrategias | Telos. <https://bit.ly/43gZD97>
- Miller, C. C. (2009, junio 12). Dell Says It Has Earned \$3 Million From Twitter. Bits Blog. <https://nyti.ms/3nNozon>
- Moll de Alba, E. (2015). Análisis comparativo de la utilización de twitter como canal de comunicación para las principales editoriales estadounidenses y españolas [Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://bit.ly/3GqJl3G>
- Moreno, R. (2020, abril 30). Estadísticas de las Redes Sociales 2020 [Usuarios Activos Facebook, Instagram, YouTube, Twitter, LinkedIn... En España y en el Mundo]. MC Social Media. <https://bit.ly/3zJGdw1>
- Noceda Casado, J. (2018). Creatividad e innovación en Twitter: Todo está bien. <https://bit.ly/3KIzadp>
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto.
- Ortega, J. A. (2012, enero 13). Finaliza el concurso de Lay's: Ganan las Gambas al Ajillo. MarketingNews. <https://bit.ly/3KIRkf8>
- Papí-Gálvez, N., Escandell Poveda, R., González-Río, M.-J., Iglesias-García, M., Penalva-Verdú, C., Orbea Mira, J., & Ros Selva, J. (2014). Claves en la Planificación de la Publicidad Online: Fundamentos, Herramientas y Retos. Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC). <https://bit.ly/2lSJar1>
- Piedra, E., & Meana, R. J. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75(147), Article 147. <https://bit.ly/2VuiZZd>
- Quijandría, E. A. (2020). Análisis de publicidad nativa en redes sociales y su influencia en el branding. *REDMARKA Revista de Marketing Aplicado*, 24(1), 17-37. <https://doi.org/10.17979/redma.2020.24.1.5839>
- Quintas-Froufe, N., & González-Neira, A. (2014). Televisión social su potencial como medio publicitario en el mercado español. 8. Telos. <https://bit.ly/3nYJ9SY>
- Ramírez, E. (2017, agosto 28). Las tuit-novelas son para el verano. ¡O no! *BiblogTecarios*. <https://bit.ly/3nXIilv>
- Ramos-Serrano, M. (2006). Cuando la marca ofrece entretenimiento: Aproximación al concepto de advertainment. [Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/41eQTlr>

- Solarte Rodríguez, I. D., & Solarte Rodríguez, H. A. (2018). Análisis de la interacción entre diseño y transmedia hacia proyectos de desarrollo sostenible desde tres estudios de caso: Proyecto Aves Colombianas, Documental Transmedia Aislados y Campaña Scribe Billboard [Universidad Autónoma de Occidente]. <https://bit.ly/3ZWgA5I>
- Tomàs, R. (2020, julio 29). Herramientas y consejos de publicidad nativa para triunfar con tus campañas. <https://bit.ly/3zHXJ3O>
- Torres, C. (2015). En un lugar de Twitter: Las andanzas del caballero don Quijote por la red del pajarito. *Caracteres*. <https://bit.ly/3zI90Rw>
- Torres, C. (2016). Literatura en Twitter. A propósito del Twitter Fiction Festival. *Castilla: Estudios de Literatura*, 7. <https://bit.ly/43uF0GK>
- Torres, C. (2019). Elige tu propia aventura: Twitter pone a prueba tu capacidad de decisión. *Investigar las redes sociales. Un acercamiento interdisciplinar. Egregius*. <https://bit.ly/3MsEmTQ>

NEURODIDÁCTICA, TECNOLOGÍA Y COLABORACIÓN EN EL AULA

ELISABETH VIVIANA LUCERO BALDEVENITES
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

NUVIA MARÍA PATRICIA REINA MUÑOZ
Universidad Mariano Gálvez de Guatemala

1. INTRODUCCIÓN

La educación modifica el cerebro por la creación de nuevas conexiones sinápticas derivadas de los estímulos aplicados en el proceso de aprendizaje. Según Bueno i Torrens (2018) es de gran relevancia comprender la formación y funcionamiento cerebral, sus motivantes y valores, la utilización de la información y su expresión, con la finalidad de que las estrategias educativas tengan buenos resultados. La aplicación de la neurociencia a la educación, la neuroeducación, integra el estudio del cerebro, de las emociones y conductas que influyen en el aprendizaje. Mora Teruel (2017) destaca las herramientas que proporcionan la neuroeducación en la evaluación y mejoramiento de la preparación del que enseña para el aprendizaje de los estudiantes.

La labor de las neurociencias en la explicación de hechos científicos a nivel cerebral y psicológico, al aplicarse en el contexto educativo concentra sus esfuerzos en aspectos de creatividad, atención y motivación. Esto permite mejorar la práctica docente, en torno a la comprensión de los fenómenos neuronales para encontrar las formas más eficaces de mantener interesado al alumnado en las temáticas de los distintos cursos. Carminati de Limongelli y Waipan (2012) consideran que los educadores deben aplicar en las aulas los conocimientos sobre los cerebros en formación con base en sus componentes y su funcionamiento. Este es el punto de partida para un aprendizaje más atractivo.

El proceso de aprendizaje contribuye a la modificación de la estructura cerebral para la aplicación de la información adquirida en la solución de situaciones cotidianas de la vida o específicas de un área del conocimiento. Espinoza Freire (2017) explica que el proceso de aprendizaje permite la adquisición o modificación de habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores que tienen relación con los ambientes y experiencias de aprendizaje. En este proceso intervienen diversos factores para la activación de los mecanismos cognitivos en los que participan el cerebro y las emociones en la interiorización de la información que se convierte en conocimiento.

Para González García et al. (2013) el cambio educativo en los procesos de aprendizaje debe centrarse en estímulos significativos para que el alumno construya y domine el conocimiento con base en la creatividad y la crítica, para lo que se requiere un papel activo en el que el profesor cree las condiciones facilitadoras de la transformación de la información en conocimientos útiles que puedan ser integrados a las estructuras cognitivas en la memoria de los participantes a largo plazo. Lo anterior requiere tener en consideración que todo alumno es un ser social que debe ser orientado y favorecido por el educador. La finalidad es que la concepción de los planteamientos teóricos, metodológicos y didácticos que se emplean por parte del docente permitan que el proceso de aprendizaje continuo involucre al individuo en su cultura y sociedad.

De la Barrera y Donolo (2009) opinan que tanto el cerebro como el desarrollo cognitivo proporcionan recursos para aprender, monitorear, autorreflexionar sobre el contexto histórico, realidades objetivas, percepciones sobre la naturaleza, experiencias subjetivas, que se valoran y aprecian desde donde emergen los estados emocionales de las personas. Los cambios y conexiones neuronales tomados en consideración al enseñar afectan la estructura cerebral. Es decir, las experiencias personales pueden modificar la forma en que se generan conexiones sinápticas y tienen injerencia en la plasticidad cerebral, por lo que el desarrollo de nuevas vías neurales se relaciona con las distintas clases de estímulos a la atención, a la memoria, al razonamiento y todo aquello que se active con base en formas innovadoras de propiciar el aprendizaje.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERAL

- Analizar teóricamente la relación entre la neurodidáctica, la tecnología y la colaboración en el aula.

2.2. ESPECÍFICOS

- Determinar las nociones fundamentales de la neurona didáctica y las estrategias que toma en consideración para motivar la atención de los estudiantes.
- Establecer los usos de la tecnología educativa en los procesos de aprendizaje.
- Identificar la importancia del aprendizaje colaborativo para la formación de habilidades interpersonales y de cooperación de los estudiantes.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolló una investigación documental en la que se recopilan datos provenientes de libros especializados en neuroeducación y de artículos científicos relacionados con la neuroeducación, la neuro didáctica, la tecnología educativa y el trabajo colaborativo. Se aplicó el método analítico sintético para dividir el objeto de estudio en cada una de sus partes y con posterioridad sintetizar las ideas principales obtenidas del análisis. El proceso se desarrolló con base en la confrontación de ideas de los autores citados, lo que permitió comprender de forma teórica la relación que existe entre la neurodidáctica, la tecnología y la colaboración en el aula.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación Documental realizada a través de internet son los siguientes:

4.1. NEURODIDÁCTICA

El proceso constructivo del aprendizaje origina representaciones mentales en el estudiante con la finalidad de que el nuevo contenido sea interpretado con base en conocimientos previos. La didáctica conlleva la aplicación de estrategias enfocadas en factores cognitivos, motivacionales y metacognitivos. Valle et al. (1998) consideran que tales estrategias implican la secuencia de actividades para conseguir las metas de aprendizaje con un carácter consciente e intencional para la toma de decisiones por parte del alumno en función de los objetivos que se pretenden alcanzar. Son cognitivas si integran nuevo material con el conocimiento previo; son metacognitivas si se refieren a la planificación, control y evaluación de la propia cognición, se basa en el manejo de recursos cuando se enfocan en resolución de tareas con base en la motivación, actitudes y afecto.

Salgado García (2006) indica que las estrategias que se utilizan para aprender según la orientación epistemológica. Las neurociencias se involucran en estas estrategias a través de la neurodidáctica. Paniagua (2013) explica que la neurodidáctica se sustenta en la comprensión de la diversidad con base en la manera en que funciona el cerebro, por lo que influye en distintos aspectos en los que el docente se convierte en un configurador de los cerebros de los estudiantes, a través del diseño de estrategias didácticas y metodológicas de mayor eficiencia para promover mejores estrategias de aprendizaje.

Según Forés Miravalles (2013) se denomina neurodidáctica la aplicación de los conocimientos sobre el funcionamiento cerebral y los procesos neurobiológicos del aprendizaje para la generación de ambientes propicios para aprender con base en el desarrollo de las habilidades de tipo personal, actitudinal y aptitudes necesarias para obtener resultados significativos. Esto requiere la presentación de contenidos novedosos e interesantes que sean motivantes de la atención en ambientes positivos, comprensivos y empáticos.

La neurodidáctica busca estimular la atención que, según Fuster (2018), actúa conjuntamente con el control inhibitorio para predecir selectivamente acciones con objetivo, por lo que debe ser parte de las estrategias

que se consideran desde la perspectiva neurodidáctica a través de la educación adecuada mediante actividades que evoquen la curiosidad de forma activa y eficiente para incentivar la memoria y el aprendizaje. Para Pousada y Fuente Aranz (2014) la atención permite concentrarse en información que se percibe mediante los sentidos, con la finalidad de procesar de forma eficiente esta información, se trata de una función selectiva. En contraposición, la falta de atención, explica Salas Baena (2019), depende de circunstancias personales, déficit que permite recordar detalles. Mañas Mañaz (2014) es de la opinión que para concentrar la atención sobre tareas específicas se deben tomar en consideración habilidades para procesar los estímulos de forma rápida, precisa y exacta, lo que puede incrementar los resultados en el contexto académico.

Gallardo Vázquez y Camacho Herrera (2016) consideran que la atención puede desarrollarse mediante estimulación, eliminación de distractores y evitación de fatiga. La incorporación de estímulos sensoriales súbitos o intensos o de ideas insistentes se impulsan mediante interés y voluntad, por algo externo que genera interés. La eliminación de distractores debe realizarse de conformidad con la madurez mental de los alumnos, al proporcionar información esencial en nuevos temas o materias. Para evitar la fatiga se consideran factores externos como la intensidad e internos como la resonancia emotiva. En todo caso, es ideal una motivación adecuada y espacios de descanso.

La mencionada motivación provoca estados de activación y sostenimiento de conductas para realizar actividades o alcanzar metas. Bueno i Torrens (2018) considera que en la motivación interviene variables biológicas, genéticas, neuronales, psicológicas, de personalidad, sociales y cognitivas. Se trata de un proceso mental que repercute en todo el cuerpo para activar, dirigir y mantener una conducta. Según Gallardo Vázquez y Camacho Herrera (2016) la motivación se define por cuatro rasgos: voluntariedad, persistencia, metas u objetivos y autorregulación. La voluntariedad implica que la conducta se motiva por necesidades, valores e intereses personales; la persistencia se refiere a mantenerla por cierto tiempo; las metas u objetivos son los propósitos a los que apunta; es autorregulada debido a que implica procesos psicológicos de programación, ejecución y evaluación de la acción y sus resultados. En el

aprendizaje, la motivación sirve para canalizar los comportamientos que mejoran los procesos de reflexión, estudio, atención y hábitos de convivencia y cooperación social.

Junco Herrera (2010) indica que la motivación puede ser incidental si se impone por sí misma desde el exterior; provocada si las desencadena el profesor y su aparato didáctico; intencional si resultan de la voluntad del estudiante. Núñez (2009) explica que la motivación se integra por procesos de activación, dirección y persistencia de la conducta mediante la concentración de la atención. De manera que la motivación académica tiene tres dimensiones: los propósitos o razones para realizar una actividad; las expectativas, percepciones o creencias; y la dimensión afectiva y emocional que engloba sentimientos, emociones y reacciones afectivas. Gan y Triginé (2012) explican que las personas tienen cuatro estados primarios: calma, tensión, energía y fatiga; de estos, dos son mentales y dos son físicos. La combinación de estos se derivan cuatro estados diferenciados: motivación en tensión-energía, es alta al inicio, difícilmente se mantiene mucho tiempo; motivación en calma-energía, es aconsejable, la concentración es máxima, sin que la tensión salte a niveles de frustración; motivación en tensión-fatiga, se desvía hacia la huida mental y la búsqueda de un descanso físico necesario; motivación en calma-fatiga, motiva hacia actividades de relax o de ocio para recuperar la energía.

4.2. TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017) consideran que la tecnología educativa confitura los procesos de enseñanza y aprendizaje, recursos, espacios y tiempo de forma sistemática para diseñar, desarrollar y evaluar el proceso para lograr las finalidades con base en herramientas digitales que permiten almacenar, representar y transmitir información (tecnologías en la educación). Conlleva una metodología y práctica formativa para vincular la educación y tecnología con claridad de los beneficios que se obtendrán como consecuencia de los aportes tecnológicos que buscan trabajar en el aula o fuera de ella con ventajas para los procesos educativos.

Según Granados Maguiño et al. (2020) la incorporación de las tecnologías en el proceso educativo implica impacto por la capacidad de innovar con la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación dentro del aula y fuera de ella. En el ámbito empírico su utilidad resalta en la heterogeneidad de recursos que se utilizan, la potencialidad como herramientas de comunicación y de transmisión de la información, el planteamiento pedagógico y didáctico.

4.3. APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje colaborativo, según Bruna Jofré et al. (2022) es una alternativa metodológica ante el individualismo que no presenta desafíos a la creatividad y reflexión de manera tan exponencial. Esta forma de aprender es activa, dota de recursos y estrategias que pueden replicarse a lo largo de la vida y adquirir competencias interpersonales para la interacción social y la cooperación.

Bruna Jofré et al. (2022) consideran que el trabajo colaborativo consiste en estrategias de enseñanza para alcanzar metas comunes que promueve liderazgo, discusión, pensamiento, reflexión, evaluación y toma de decisiones. Profundiza en el contenido conceptual, potencia respeto por el compañero, la responsabilidad individual, el respeto a la diversidad, la valoración del diálogo. Permite el logro de objetivos. Introduce cambios importantes en los roles de los estudiantes y del profesorado, los estudiantes adquieren un rol protagónico y los profesores deben crear ambientes de aprendizaje estimulantes para los individuos y los grupos.

Arenas Figueroa y Jihuallanca Ruelas (2023) consideran que el aprendizaje colaborativo comprende el desarrollo de habilidades sociales e individuales en la formación de las personas. Entre los aspectos individuales existe la imperativa necesidad de preparación y recolección de información para contribuir al trabajo en equipo, para que los aportes sean de utilidad, genera relaciones de confianza por el reconocimiento de la persona con la que se trabaja, estimula el aprendizaje cognitivo y social. Los educadores se ven compelidos a integrar y sistematizar motivaciones grupales enmarcadas en el desarrollo académico y social de los estudiantes, a través de incentivos adecuados la participación de los estudiantes de forma voluntaria para que se produzca el intercambio de datos

o información que potencia el aprendizaje en grupo. Por otro lado genera actitudes de responsabilidad y participación con espacios para la discusión argumentativa y reflexiva de los temas. Esto se complementa con lo que indican Bruna Jofré et al. (2022), quienes citan a Johnson y Johnson, quien plantea cinco elementos claves para el trabajo colaborativo: la interdependencia positiva, es decir, trabajo en grupos pequeños con metas comunes; la responsabilidad individual, el desempeño de cada estudiante es planificado y evaluado; la interacción promotora cara a cara, los individuos promueven y estimulan a sus compañeros; las habilidades sociales, necesarias para la cooperación; y el procesamiento grupal, reflexión periódica sobre funcionamiento del equipo y retroalimentación.

Rodríguez Zamora y Espinoza Núñez (2017) consideran que las herramientas tecnológicas pueden contribuir a crear entornos virtuales de aprendizaje que faciliten la interacción entre los estudiantes de manera simultánea y cooperativa. Por lo que deben utilizarse estrategias para crear estos entornos de participación grupal o ambientes de aprendizaje que se enfoquen en las preferencias y estilos de los estudiantes en su acercamiento para la colaboración.

5. DISCUSIÓN

Con base en los resultados de la investigación se establece que para Valle et al. (1998) las estrategias permiten lograr las metas de aprendizaje de forma consciente e intencional. Mientras que Salgado García (2006) indica que las estrategias que se utilizan para aprender según la orientación epistemológica. De esto se extrae que en el aprendizaje deben aplicarse estrategias adecuadas, mismas que son proporcionadas por la neurodidáctica en aquellos casos en los que se toma como base el funcionamiento cerebral.

Desde la perspectiva de Paniagua (2013) la neurodidáctica se sustenta en los conocimientos sobre el funciona el cerebro para aplicar metodología eficaz en la generación de estrategias de aprendizaje. por su parte Forés Miravalles (2013) considera que la neurodidáctica aplica conocimientos sobre el funcionamiento cerebral y los procesos neurobiológicos del aprendizaje para la generación de ambientes propicios para

aprender, especialmente enfocados en los estímulos motivantes para activar la atención y habilidades cognitivas de los estudiantes. Se establece la coincidencia de opiniones entre los autores citados y de ello deriva que la neurodidáctica se concentra en la aplicación de metodologías y estrategias con la finalidad de adquirir conocimientos significativos pero con base en los factores cerebrales y psicológicos que se encuentran implicados en los procesos académicos de aprendizaje.

Para Fuster (2018) la estimulación de la atención es una de las estrategias fundamentales que deben tomarse en consideración a través de actividades que busquen la curiosidad e incentiven la memoria y el aprendizaje. por su parte Pousada y Fuente Arnanz (2014) consideran que la atención permite concentrarse en cierta información. Salas Baena (2019) se enfoca en la relevancia de las circunstancias personales y Mañas Mañaz (2014) opina que se deben tomar en consideración habilidades para procesar los estímulos de forma rápida, precisa y exacta. Gallardo Vázquez y Camacho Herrera (2016) consideran que la atención puede desarrollarse mediante estimulación, eliminación de distractores y evitación de fatiga. Del aporte de los autores aludidos deriva la relevancia de los procesos atencionales en las actividades de aprendizaje, porque permiten concentrarse en las tareas que se deben desarrollar.

Bueno i Torrens (2018) considera que en la motivación interviene variables biológicas, genéticas, neuronales, psicológicas, de personalidad, sociales y cognitivas. Gallardo Vázquez y Camacho Herrera (2016) consideran importante la voluntariedad, persistencia, metas u objetivos y autorregulación. Junco Herrera (2010) indica que la motivación puede ser incidental si se impone por sí misma desde el exterior; provocada si las desencadena el profesor y su aparato didáctico; intencional si resultan de la voluntad del estudiante. Núñez (2009) explica que la motivación se integra por procesos de activación, dirección y persistencia de la conducta mediante la concentración de la atención. En tanto que Gan y Triginé (2012) explican que las personas tienen cuatro estados primarios relacionados con la motivación: calma, tensión, energía y fatiga; de estos, dos son mentales y dos son físicos. De los aspectos que aportan los autores se deriva que la motivación responde a diversos tipos de factores pero lo más importante dentro del contexto educativo es que el docente

sea capaz de proporcionar los estímulos que el estudiante necesita para mantenerse enfocado en realizar determinada actividad o tarea con base en situaciones intrínsecas relacionadas con emociones y pensamientos sobre lo que se debe realizar.

Por otro lado, Torres Cañizález y Cobo Beltrán (2017) consideran que la tecnología educativa confitura los procesos de enseñanza y aprendizaje con métodos y prácticas adecuadas. Por su lado, Granados Maguiño et al. (2020) explica la utilidad de la tecnología educativa con respecto a la heterogeneidad de recursos que se utilizan, la potencialidad como herramientas de comunicación y de transmisión de la información, el planteamiento pedagógico y didáctico. Por lo que se extrae de esta información que la tecnología aplicada en los procesos de aprendizaje es de gran relevancia, pero en todos los casos es necesario que el docente aplique los conocimientos que tiene sobre la mejor manera en que se puede incentivar la participación de los estudiantes con apoyo de las herramientas tecnológicas a su alcance. Para lo que es necesario que tome en consideración las metodologías adecuadas, es decir, no se trata simple y sencillamente de utilizar la tecnología sin un objetivo previamente trazado y sin metas de aprendizaje eficazmente propuestas y desarrolladas.

Finalmente, pero no de menor importancia, según Bruna Jofré et al. (2022) el aprendizaje colaborativo es una alternativa metodológica ante el individualismo que no presenta desafíos creativos, destaca por el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas básicas, así como la práctica de valores, por lo que es integral. Por su parte, Arenas Figueroa y Jihuallanca Ruelas (2023) consideran que el aprendizaje colaborativo comprende el desarrollo de habilidades sociales e individuales en la formación de las personas. A su vez, Rodríguez Zamora y Espinoza Núñez (2017) consideran que las herramientas tecnológicas pueden contribuir a crear entornos virtuales de aprendizaje que faciliten la interacción entre los estudiantes de manera simultánea y cooperativa. De esto deriva que el aprendizaje colaborativo es esencial para que los estudiantes puedan poner en práctica sus habilidades individuales y sociales en la elaboración de una tarea que implica responsabilidad, compromiso, seriedad, interacción, cooperación, evaluación y mejora constante de las

atribuciones que corresponden a cada uno de los roles que se adquieren dentro del proceso de aprendizaje en grupos.

Como consecuencia de lo antes indicado, sí establece que la neurodidáctica puede aplicarse a la utilización de recursos tecnológicos dentro del aula, pero, en todo caso, debe tomarse en consideración la determinación de estrategias que propicien la motivación de los estudiantes tanto extrínseca como intrínseca para que al cooperar dentro de un grupo puedan interactuar de forma positiva, con los aportes correspondientes a las designaciones realizadas por parte del profesor o de los mismos compañeros de equipo. De esta manera, se pueden estimular de forma apropiada las funciones cerebrales implicadas en el aprendizaje, con la ventaja de que se logra conformar equipos de trabajo en los que los propios estudiantes como protagonistas de los procesos para adquirir conocimientos estimulan la participación de sus pares para lograr objetivos relacionados con los procedimientos que se aplican al desarrollar la actividad o tarea y en cuanto a la creación de productos de aprendizaje significativo.

6. CONCLUSIONES

La neurodidáctica aplicada en el aprendizaje representa una base fundamental para que los profesores comprendan la forma en que funciona el cerebro de los estudiantes y con base en ello utilicen estrategias adecuadas para estimular los procesos cerebrales que se encuentran involucrados en el aprendizaje. Esto conlleva centrarse en la motivación de la atención para que esta pueda sostenerse durante el desarrollo de las actividades que se planifican con la finalidad de que los educandos puedan obtener la información necesaria para construir conocimientos.

Lo crucial de la aplicación de la neurodidáctica en las aulas consiste en qué se puede orientar de mejor manera el aprendizaje de los estudiantes por parte del profesor mediante la aplicación de los estímulos necesarios para crear estados emocionales y cognitivos dispuestos al recibir, transformar y aplicar los conocimientos, de manera que, se aproveche al máximo el potencial cerebral con que están dotados todos los educandos. Dentro de las estrategias que pueden considerarse se encuentran aquellas que se relacionan con los gustos del alumnado en cuanto a la forma de

desarrollar las diversas actividades, tal es el caso de las actividades en equipo y aquellas en las que puedan hacer uso de las herramientas tecnológicas que usan de forma cotidiana pero con aplicación enfocada en su formación académica.

Los usos de la tecnología en los procesos de aprendizaje son cada vez más frecuentes, siempre se ha utilizado lo más novedoso dentro del aprendizaje, pero la importancia está en tomar los recursos con los que se cuenta y generar actividades innovadoras que llamen la atención y que motiven a los estudiantes para que se sientan orientados a enfocar su voluntad en el desarrollo de las tareas en las que se implica el uso de las tecnologías más recientes.

En la actualidad la mayor parte de los estudiantes se inclina por la utilización de teléfonos móviles en los que pueden descargarse aplicaciones que pueden ser utilizadas para desarrollar procesos y productos de aprendizaje significativo en los que el alumnado adquiera un rol protagónico con respecto a todas esas circunstancias que son de su interés y que pueden ser aplicadas para generar conocimientos, para activar la memoria, para la ejecución de diversas dinámicas de razonamiento y solución de problemas, que son de gran relevancia para la formación académica, para la preparación para un trabajo, para cimentar las bases de las relaciones con otras personas, especialmente para el trabajo en colaboración.

La colaboración en el aprendizaje es de gran importancia para la formación de habilidades interpersonales y la cooperación en el contexto académico y en el ámbito social. La relevancia de la participación de los estudiantes en los procesos de socialización dentro del entorno de aprendizaje requiere una dirección audaz por parte del docente para generar ambientes en los que pueda destacarse cada uno de los atributos que son innatos y que forman parte de la personalidad de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo toma como base la interacción entre los alumnos para la creación de conocimientos significativos sobre las temáticas de las diversas materias o cursos.

El aprendizaje colaborativo engloba diferentes elementos que pueden desarrollarse dentro del aula como consecuencia de la interdependencia

positiva porque cuando se trabaja en pequeños grupos y se establecen metas comunes todos los individuos que conforman los equipos deben poner de su parte y contribuir al lograr los propósitos formulados desde un inicio. Por supuesto que se requiere la responsabilidad individual en el desempeño de cada rol asignado y a su vez la posibilidad de analizar de forma crítica y constructiva la participación de los compañeros de equipo. Esto también genera estados de motivación interna y externa que se comparten con la finalidad de lograr los objetivos. Por lo que las habilidades sociales necesarias para la cooperación se hacen manifiestas y con eso se logra la reflexión sobre el funcionamiento de las actividades conjuntas y la retroalimentación sobre lo que se ha hecho bien y lo que se debe mejorar.

La relación existente entre la neurodidáctica, la tecnología y la colaboración en el aula se sustenta especialmente en la posibilidad que tiene el docente de acercarse a los procesos cerebrales del estudiante y con base en ellos determinar las estrategias que deben aplicarse para motivar la atención en las actividades que se desarrollan con la finalidad de emprender actividades colaborativas que permitan esa constante motivación para el desarrollo de las tareas individuales y colectivas que deben llevarse a cabo en ambientes empáticos, agradables y destinados a construir las bases teóricas para la aplicación de los contenidos en la realidad mediante estrategias que involucren la memoria, el razonamiento y las funciones ejecutivas que contribuyen a alcanzar las ideas de forma reflexiva para aportar soluciones ante cualquier situación que se pueda presentar entre los integrantes del equipo.

8. REFERENCIAS

- Arenas Figueroa, M. y Jihuallanca Ruelas, I. (2023). La Importancia del Trabajo Colaborativo en Estudiantes del Nivel Primario: Revisión Sistemática de Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 12612-12629. <http://bit.ly/40GeoQP>
- Bruna Jofré, C., Gutiérrez Henríquez, M., Ortiz Moreira, L., Inzunza Melo, B. y Zaror Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 475-495. <http://bit.ly/3TSl4ZJ>

- Bueno i Torrens, D. (2018). Neurociencia para educadores (Segunda ed.). (M. Tricas y D. Bueno, Trans.) Octaedro.
- Carminati de Limongelli, M. E. y Waipan, L. (2012). Integrando la neuroeducación al aula. Bonum.
- De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en los contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-18.
- Espinoza Freire, E. (2017). El aprendizaje en estudiantes universitarios. *Universo Sur*. <http://bit.ly/3FUAcjt>
- Forés Miravalles, A. (2013). Descubrir la neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida. UOC. <http://bit.ly/3LZfGIY>
- Fuster, J. (2018). Neurociencia: los cimientos cerebrales de nuestra libertad. (J. Soler Chic, Trad.) Paidós.
- Gallardo Vázquez, P. y Camacho Herrera, J. (2016). La motivación y el aprendizaje en educación. *Wanceulen*. <http://bit.ly/3njs8m0>
- Gan, F. y Triginé, J. (2012). Motivación. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos. <http://bit.ly/42OaKWH>
- González García, F., Veloz Ortiz, J., Rodríguez Moreno, I., Veloz Ortiz, E., Guardián Soto, B. y Ballester, A. (2013). Los modelos de conocimiento como agentes de aprendizaje significativo y de creación de conocimiento. *Tesi*, 107-132.
- Granados Maguiño, M. A., Romero Vela, S. L., Rengifo Lozano, R. A. y García Mendocilla, G. F. (2020). Tecnología en el proceso educativo: nuevos escenarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(92), 1809-1819. <https://bit.ly/3nts2Ze>
- Junco Herrera, I. (Julio de 2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesores de la enseñanza*(9), 1-14.
- Mañas Mañaz, I., Franco Justo, C., Gil Montoya, M. D. y Gil Montoya, C. (2014). Educación consciente: mindfulness (atención plena) en el ámbito educativo, educadores conscientes formando a seres humanos conscientes. Aconcagua Libros.
- Mora Teruel, F. (2017). Neuroeducación, sólo se puede aprender aquello que se ama (Segunda ed.). Anianza.
- Núñez, J. C. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (p. 41-67). Universidad do Minho.
- Paniagua, M. N. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. *Fides et Ratio*, 6(6), 72-77.
- Pousada, M. y Fuente Aranz, J. (2014). La atención. UOC. <http://bit.ly/3JW15ay>

- Rodríguez Zamora, R. y Espinoza Núñez, L. A. (2017). Trabajo colaborativo y estrategias de aprendizaje en entornos virtuales en jóvenes universitarios. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 7(14). <https://bit.ly/3LZYNaK>
- Salas Baena, F. (2019). Ejercicios de memoria y atención. Paidotribo. <http://bit.ly/3zbEIqj>
- Salgado García, E. (2006). Manual de docencia universitaria: introducción al constructivismo en la educación superior (Segunda ed.). ULACIT.
- Torres Cañizález, P. C. y Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. Educere, 21(68), 31-40. <https://n9.cl/nrcdx>
- Valle, A., González Cabanach, R., Cuevas González, L. M. y Fernández Suárez, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Revista de Psicodidáctica, 53-68. <https://n9.cl/zjfn>

EUGENESIA, TRANSHUMANISMO Y LARGOPLACISMO EL VALOR DE LAS PERSONAS FUTURAS

AGUSTÍN SÁNCHEZ COTTA
Universidad de Córdoba

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA LÓGICA EVALUATIVA DE LA EUGENESIA

En la introducción al *Oxford Handbook of Eugenics*, las editoras Philippa Levine y Alison Bashford cierran su primer epígrafe especificando la cuestión fundamental de este pensamiento: “La eugenesia siempre ha tenido, en su núcleo, una evaluación lógica: algunas vidas humanas eran de más valor – para el estado, la nación, la raza, las generaciones futuras – que otras¹⁰⁷. (2015, pp. 3–4)”

Es cierto que los programas políticos eugenésicos se extendieron por casi todo el mundo (Kevles, 1999), y que en cada caso las razones para esterilizar a unos y promover la reproducción a otros fueron diferentes: la raza, la clase social, la habilidad mental, el origen étnico, la nacionalidad, etc. Sin embargo, independientemente de sus aspectos históricos y geográficos, la eugenesia siempre ha consistido en contradecir el principio democrático de igualdad intrínseca, llevando a dos aspectos: (1) que algunas personas importan más que otras, siendo eso una fuente natural de desigualdad, y (2) que las personas pueden ser instrumentalizadas, sirviendo más o menos para según qué fines.

En cuanto a fines, las historiadoras son claras: las personas han tenido más o menos valor para el estado, para una idea de nación, para una idea

¹⁰⁷ Dado que la mayor parte de las fuentes de este trabajo son inglesas, todas las citas han sido traducidas por los autores, salvo en casos señalados.

de raza, pero sobre todo para un supuesto mejor futuro de la humanidad. En todas sus formas, siempre ha consistido en decidir qué personas aportarán una generación futura mejor, y qué personas no.

La eugenesia, entendida como lo que exclusivamente es un buen nacimiento, surgió al calor de las discusiones sobre *El Origen de las Especies* de Darwin (1859). Su literatura académica acuerda que al principio el debate trataba de formular el origen natural y evolutivo del hombre (Blacker, 1952, p. 104; Farrall, 1969, p. 10; Searle, 1979, p. 4; Kevles, 1986, p. 8; Paul, 1995, p. 5), frente a las tradicionales génesis religiosas. La idea de que el ser humano es tan cercano a lo natural como ajeno a lo divino.

El problema que supuso aceptar el origen natural del ser humano se ha definido de muchas maneras: es la segunda herida narcisista según Freud (Bevir, 2023), o el nihilismo ante la muerte de Dios mediante nuestras propias manos según Nietzsche, o el desencantamiento del mundo según Weber (Bashford, 2022, pp. xvi–xvii). Estas interpretaciones psicológicas, filosóficas y sociales son interesantes pero tangenciales al pensamiento eugenésico: diagnostican el sentido tortuoso de esta crisis, cuando en verdad el pensamiento de Galton presenta el sentido oportunista: el origen natural y evolutivo del ser humano permite la creación de una ciencia que “lidie con todas las influencias que mejoran y desarrollan todas las cualidades innatas de la raza humana” (1904, p. 82). La eugenesia no ha sido el único fenómeno filosófico y científico centrado en la mejora futura de la humanidad, ya que en nuestra actualidad existen dos más: el transhumanismo y el largoplacismo.

1.2. EL TRANSHUMANISMO

El transhumanismo es un movimiento contemporáneo que defiende la aceleración y evolución de la vida inteligente a través de la ciencia y la tecnología (More, 2013, p. 1). En un sentido pragmático, afirma el deseo de mejorar las capacidades humanas, mientras que en un sentido filosófico reconoce las “ramificaciones, promesas y peligros potenciales de las tecnologías que nos permitirán superar las limitaciones fundamentales humanas” (Humanity+, 2023). Sintéticamente, se trata de la defensa

a ultranza de la mejora humana a través de tecnologías emergentes (Diéguez Lucena, 2021, p. 12).

El transhumanismo tiene tres conceptos fundamentales: humano, transhumano y posthumano. El ser humano es definido a través de su capacidad única y exclusiva de mejorar a través de la tecnología, y el transhumano se define como un ser humano en estado de mejora avanzada. Si un futuro ser humano es más resistente a las enfermedades gracias a la intervención genética, este sería un transhumano. Por último, el posthumano sería un ser tan avanzado que alcanzaría un plano ontológico ajeno al nuestro (More, 1992). Por ejemplo, con que alguien adquiriera la capacidad de vivir sin necesidad de dormir, sería suficiente para tener una vida radicalmente diferente a la nuestra (Fong, 2022)¹⁰⁸.

1.3. EL LARGOPLACISMO

Por último, el largoplacismo es otro movimiento filosófico contemporáneo. Su principal portavoz, el filósofo William MacAskill, plantea una serie de ideas que desde su punto de vista son básicas y de sentido común: las personas futuras importan, estas podrían ser muchísimas, y podríamos hacer sus vidas mejores. Y ahora la cuestión fundamental: en términos morales, “los números importan. Si puedes salvar una persona o diez de morir en un fuego, ambas en igualdad de condiciones, entonces debes salvar a las diez” (2022, pp. 18–19). De manera que si las personas futuras son, y serán, mucho más numerosas que las personas presentes, entonces estas importan moralmente más.

MacAskill está actualmente llevando aún más al extremo esta doctrina, argumentando en un *working paper* la defensa de un fuerte largoplacismo axiológico

para cualquier agente actual, en la decisión sobre una situación:

- (I) Cualquier opción, que es casi la mejor en general, es casi la mejor para un futuro lejano.

¹⁰⁸ El filósofo transhumanista Anders Sandberg utilizó este claro caso para ejemplificar a un posthumano en la conferencia *Nos estamos volviendo ciborgs?* Celebrada en noviembre de 2022 en una velada del Museo de Ciencia de Londres.

- (II) Cualquier opción, que sea casi la mejor para el futuro lejano, dará más beneficios que si fuera la mejor para un futuro cercano. (MacAskill & Graves, 2021, p. 3)

1.4. MOVIMIENTOS CIENTÍFICO-FILOSÓFICOS

Estos tres pensamientos han sido justificados mediante movimientos científico-filosóficos acordes a su época. Los movimientos eugenésicos se extendieron a lo largo del siglo XX por todo el mundo hasta su terrible manifestación en el genocidio de la Alemania Nazi (Bland & Hall, 2015, pp. 213–214; NHGRI, 2022) El movimiento transhumanista comenzó su periplo con el Instituto Extropia (ExI), que fundó una revista homónima, y que estableció comunicaciones mediante un servidor de lista de correo electrónico en los albores del Internet de los 90, constituyéndose así la comunidad de la Asociación Mundial del Transhumanismo¹⁰⁹ (Bostrom, 2011, pp. 14–15; More, 2013, p. 12), que desde 2016 se renombró como *Humanidad Más* (H+). El largoplacismo cuenta con dos institutos en la universidad de Oxford: el Instituto Futuro de la Humanidad¹¹⁰ y el Instituto de Prioridades Globales¹¹¹, formados por especialistas en filosofía de la ciencia, filosofía de la ética poblacional y economistas.

2. OBJETIVOS

En este trabajo se intenta resolver si la lógica evaluativa eugenésica es aplicable tanto al transhumanismo como al largoplacismo. Fruto de la *praxis* eugenésica fueron tanto sus políticas positivas como negativas, motivando en el primer caso la reproducción de unos grupos, y en el segundo caso la esterilización de otros. Es por ende relevante investigar una posible replicación de esta lógica en nuevos movimientos, permitiéndonos advertir sus posibles perniciosas aplicaciones.

Específicamente, estos objetivos son dos:

¹⁰⁹ Cuyas siglas son WTA según su nombre en inglés: World Transhumanist Association.

¹¹⁰ Cuyas siglas son FHI según su nombre en inglés: Future of Humanity Institute.

¹¹¹ Cuyas siglas son GPI según su nombre en inglés: Global Priorities Institute.

- Investigar las relaciones entre el pensamiento eugenésico y el transhumanismo.
- Investigar las relaciones entre el transhumanismo y el largoplacismo.

2.1. JUSTIFICACIÓN

En la historiografía de las ideas científicas y filosóficas, diferentes autores han advertido de la pervivencia, o el regreso, del pensamiento eugenésico tras el supuesto rechazo que habrían provocado las políticas nazis de higiene racial. Historiadoras como Diane B. Paul reconocen que la actual medicina genética parece aplicar directamente los principios eugenésicos (1995, p. 2). De la misma manera, la socióloga Merryn Ekberg establece una lista de todas las prácticas reproductivas enfocadas, desde la posición individual de cada familia, a conseguir el nacimiento de los mejores hijos. He aquí una reseña de las más concretas:

- Las pruebas de diagnóstico presintomáticas genéticas en contextos premaritales, que permiten distinguir si algún miembro de la futura familia será portador de enfermedades para los futuros hijos.
- Las pruebas de diagnóstico prenatales y su asociación al aborto selectivo.
- La prueba genética preimplantacional de embriones y la selección del más apto para la fecundación *in vitro*.
- La selección de gametos cuyos portadores tengan una serie de características físicas, intelectuales, morales o emocionales deseadas en el futuro hijo.
- La red de investigación en genética (2013, pp. 91–92).

En base a esto, Marius Turda ha señalado que el problema de la eugenesia está “en el trasfondo conceptual de los debates sobre clonación y la fecundación *in vitro*” (2015, p. 74), que engloba precisamente las prácticas mencionadas. Probablemente estarían de acuerdo en incluir el nacimiento de bebés con tres padres genéticos, cuyo primer caso es

posterior a esta literatura (BBC Mundo, 2016). Claramente, los especialistas están señalando una suerte de “eterno retorno de la eugenesia” (Turda, 2015, p. 64), línea en la cual este trabajo podría incluirse y que justifica su importancia.

3. METODOLOGÍA

Para cumplir con los objetivos específicos, se han realizado dos prospecciones sobre la literatura filosófica: la primera, en torno a los debates entre eugenesia y transhumanismo; y la segunda, en torno a la posible relación entre transhumanismo y largoplacismo.

En el primer caso, diversos filósofos contemporáneos han cuestionado el programa de aumento radical transhumanista, alertando de un regreso a los episodios eugenésicos clásicos del siglo XX. Por su parte, los transhumanistas y otros filósofos han argumentado que su defensa de una eugenesia liberal, ejercida desde la libertad de los padres y no desde la coerción del estado, circunvala cualquier problema moral.

En la relación entre el largoplacismo y el transhumanismo encontramos una teoría común: la singularidad tecnológica como riesgo existencial. En síntesis, los actuales avances en inteligencia artificial estarían al borde de crear una versión general y consciente de ésta, cuyos valores podrían estar alineados con los humanos o no. Esto es tanto un riesgo existencial como la garantía de supervivencia de la humanidad, ya que la inteligencia artificial mantendría *ad eternum* los valores humanos más allá de su existencia, o incluso permitiría al ser humano fusionarse con ella. Luego posiblemente la existencia de una humanidad digital sería lo más importante.

Se considera que estas dos prospecciones son ideales para afrontar el problema, ya que consisten en la investigación de posibles puentes teóricos entre los tres movimientos.

4. EL DEBATE SOBRE LA EUGENESIA LIBERAL

Hulburt y Tirosh-Samuelson han recogido recientemente un argumento que explica la importancia del debate sobre la eugenesia liberal. Al

parecer, el transhumanismo innova muy poco ya que es evidente que el ser humano es tanto naturaleza como tecnología, de tal manera que a mejor tecnología mayor mejora humana. Luego lo que más concierne es la aplicación de la tecnología a su reproducción (2016, p. 17). Quizás sea cierto que la mejor manera de definir al ser humano sea estar a caballo entre naturaleza y tecnología, pero también es necesario cuestionar el dogma meliorativo tecnológico que el transhumanismo intenta imponer. No obstante, la crítica filosófica se ha centrado fundamentalmente en el debate sobre la eugenesia liberal.

En síntesis, esta pugna ha tenido dos posiciones enfrentadas: la defensa de la eugenesia liberal por parte del transhumanismo y de filósofos más moderados, respaldando que los individuos tengan libertad para diseñar a su progenie de la manera que mejor les convenga; y la defensa, por parte de otros autores, de que esta eugenesia conlleve implementar su versión clásica, donde el estado decide quienes serán los mejores individuos para el futuro, regulando así la reproducción humana.

Francis Fukuyama y Jürgen Habermas fueron las primeras voces críticas contra la eugenesia liberal. Aunque Habermas estaba más preocupado por la tesis de la antropotecnía de Peter Sloterdijk¹¹² que del transhumanismo, Fukuyama sí reconoció estarlo por la cohesión filosófica y científica transhumanista (2002, pp. 182–183).

Fukuyama es el primero además en ilustrar el nuevo desafío que plantea la lógica eugenésica: las nuevas tecnologías reproductivas son eficientes incluso de forma individual, a diferencia de la crianza selectiva de la eugenesia clásica que, aunque errónea, necesitaba ser aplicada a la totalidad de los individuos (2002, pp. 86–87). Si algunos individuos tienen la capacidad económica de mejorar a su progenie, y los gobiernos se niegan a prohibir estas tecnologías, lo mejor será usarlas “para mejorar a los más desfavorecidos” (2002, p. 156). De esta manera se podrá garantizar la igualdad biológica humana. Sin embargo este es el “escenario en el que

¹¹² Sloterdijk argumenta en *Normas para el parque humano*, que el diseño tecnológico de la humanidad, la antropotecnía, puede triunfar en civilizar a la sociedad allí donde la educación habría fracasado.

sería plausible ver como una democracia liberal del futuro regresa a la ocupación de una eugenesia apoyada por el estado” (2002, p. 157).

En síntesis, usar esa tecnología para reestablecer la necesaria igualdad conllevaría el regreso a la eugenesia clásica, mediante la excusa de la justicia restaurativa. Aunque se podría considerar este argumento muy convincente, también es cierto que esta pendiente resbaladiza no tendría por qué darse: son muchos en la actualidad los casos de desigualdad que chocan con los derechos humanos, y no siempre los estados hacen algo al respecto.

Habermas en cambio advierte que la eugenesia liberal puede entrañar nuevos problemas, en lugar de hacernos regresar a los antiguos. Frente al derecho a un futuro abierto que todo individuo tiene para desarrollar su vida como mejor le convenga, la

programación eugenésica de disposiciones y características deseables, sin embargo, genera errores morales tan pronto como predispone a la persona concierne a un específico proyecto de vida, o en cualquier caso, pone una restricción específica en su libertad de escoger una forma de vida propia. (Habermas, 2003, pp. 60–61)

De esta manera el derecho al futuro abierto queda comprometido para las generaciones venideras. Esto difiere moralmente con las decisiones sobre la formación educativa, en la cual padres e hijos dialogan socializando el proceso deliberativo. En cambio, cuando la decisión se toma desde la determinación genética, esta queda predispuesta en la progenie, desproveyéndola de la autoría sobre su propia vida (2003, pp. 62–63)

Es interesante observar que este debate muestra cómo se ha desarrollado el pensamiento transhumanista. *The Transhumanist FAQ*¹¹³, documento fundacional de su asociación, considera de forma breve al pensamiento eugenésico como posible precedente. Sin embargo sería descartable ya que, en lugar de mejorar a toda la especie, “la meta [del transhumanismo] sería el rediseñarse a uno mismo y quizás también a los descendientes propios” (Bostrom et ál., 1999). En cambio, la versión revisada de 2003 responde a las críticas en un apartado completo. Su argumento

¹¹³ El acrónimo FAQ es utilizado en inglés para designar documentos aclarativos, sus siglas refieren a Frequent Answered Questions, Frecuentes preguntas respondidas

consiste en defender la autonomía del cuerpo y la libertad procreativa de los padres, incluyendo el uso de tecnologías para mejorar a su futuro hijo¹¹⁴. Y solo

en casos extremos e inusuales se puede justificar la intervención del estado en la libertad procreativa. Si, por ejemplo, unos padres prospectivos desearan una modificación genética claramente dañina para el niño, o que redujera sus opciones en la vida, entonces debería ser prevenido por la ley. (Bostrom et al., 2003)

Así, para responder al problema planteado por Fukuyama, el transhumanismo aboga de forma exclusiva por la eugenesia liberal, defendiendo solo la intervención del estado en casos de negligencia. Y para responder al problema planteado por Habermas, aunque los hijos no participen en la toma de decisiones, es un imperativo moral para los padres proporcionarles las mejores características posibles. Ciertamente, los hijos no forman parte del momento, lugar, ni condiciones socio-económicas en las que los padres deciden tenerlos.

Bostrom además defiende en esta versión una taxonomía de aumentos humanos, cuya mejor explicación puede encontrarse en un artículo coetáneo. Distingue entre aumentos posicionales e intrínsecos. Los primeros, como mejorar la estatura, no benefician al resto de la sociedad ya que solo promueven la competitividad, aumentando posicionalmente a un individuo hasta que otro alcance o supere esa ventaja. Los segundos, como la mejora de la salud de los individuos, son intrínsecos ya que los seres más sanos transmiten menos enfermedades a los demás (2004, p. 501).

A las críticas de Fukuyama y Habermas también responde el filósofo transhumanista James Hughes. Tras defender que el principio de libertad procreativa engloba a la eugenesia liberal, Hughes acusa a los “bioLuditas”, término con el que denomina a contrarios de esta práctica, de ser los auténticos eugenistas. Si, escribe Hughes,

¹¹⁴ El filósofo transhumanista Julian Savulescu ha denominado a esta posición como Imperativo de Beneficiencia Procreativa: “las parejas (o personas gestantes) deberían seleccionar al mejor hijo, de los posibles mejores hijos que podrían tener, quien se espera que tenga la mejor vida, o al menos una vida tan buena como cualquier otra, según la información relevante disponible”. (Savulescu, 2001)

la eugenesia es “corrección genética”, entonces son precisamente los bioLuditas los actuales eugenistas. Ellos son los que quieren leyes decidiendo qué clase de niños podemos y no podemos tener, quiénes quieren prohibir a la gente controlar sus propios cuerpos y sus elecciones reproductivas. (2004, p. 132)

Claramente Hughes intenta darle la vuelta a la acusación coercitiva. Si en la corrección genética estatal se encontraba el problema de la eugenesia clásica, entonces los críticos serían los eugenistas al demandar dicha intervención, aunque la finalidad sea su restricción. Hughes estaría equivocado, ya que históricamente la eugenesia nunca ha abogado por la no intervención en la sociedad, pero sí apunta a que para ambos bandos el problema parece estar en la acción biopolítica del estado sobre los individuos.

Es Michael Sandel quien consigue desmontar la coerción estatal como criterio de demarcación entre la eugenesia liberal y clásica. Su argumentación incluye un ejemplo estatal y otro liberal.

En el primero, Sandel cita el respaldo económico que el gobierno de Singapur ofreció a familias con altos estudios para tener más hijos, y a familias con bajos estudios para someterse a una esterilización voluntaria (2007, pp. 69–70). Luego la coerción es innecesaria, tan solo el libre patrocinio económico del estado es suficiente para ejercer prácticas eugenésicas moralmente problemáticas.

En el segundo, Sandel refiere a los bancos de gametos cuyos donantes son exclusivamente graduados de universidades de la Liga Ivy. Los bancos reconocen responder simplemente a las demandas de sus consumidores, pero de esta manera el libre mercado ejerce el mismo prejuicio antiguo eugenésico: que el material reproductivo de los graduados de las mejores universidades vale más que el de los demás (2007, p. 72). Por tanto, Sandel afirma que cuando “el objetivo es mejorar el “plasma germinal” de la humanidad o satisfacer las preferencias del consumidor, ambas prácticas son eugenésicas, en todo caso, cuando ambos convierten a los niños en productos de un diseño deliberado (2007, p. 75).”

Tras refutar así que la eugenesia liberal esté libre, valga la redundancia, de los prejuicios morales de sus homólogos pasados, Sandel ofrece su propio argumento sobre el diseño deliberado de futuros niños, denominado como la pugna entre el obsequio y la maestría. Refiriéndose en

primer lugar al azar natural genético y en segundo lugar a la intervención selectiva, defiende que mientras los obsequiados con dones naturales se sienten afortunados, lo que aumenta su humildad y su solidaridad, quienes reciben estos dones mediante maestría humana confrontan una enorme responsabilidad, reduciendo las virtudes mencionadas.

Una de las bendiciones de vernos como criaturas de la naturaleza, de Dios, o de la fortuna es que no somos plenamente responsables de la manera en la que somos. Cuanto más nos convirtamos en maestros de nuestro propio legado genético, mayor será el peso a soportar por los talentos que tenemos y la manera en la que los desempeñamos. (2007, p. 87)

El filósofo John Harris responde tanto a las críticas de Sandel como a las de Habermas, defendiendo la eugenesia liberal a pesar de no considerarse un transhumanista. Para Harris, las críticas proceden de un miedo irracional ante la potencia de estas nuevas tecnologías. Desde esta óptica, cuando Sandel expone como nociva la explosión de responsabilidad y ausencia de humildad, fruto de la maestría que podríamos ejercer sobre nuestros futuros hijos, en realidad estaría rechazando la inevitable implementación de las tecnologías reproductivas. Dada su inminente llegada, necesitamos “un mejor entendimiento de la responsabilidad en presencia de elecciones reales e inevitables” (2007, p. 118).

En cuanto a la decisión eugénica e ilegítima argumentada por Habermas, Harris plantea que es una cuestión ya superada. En términos de aumento y mejora, los padres siempre deciden sobre el nacimiento de sus hijos sin contar con ellos. De hecho, consideran independientemente “la decisión de vacunar inmediatamente tras el nacimiento o incluso la de no tomar ácido fólico antes de la concepción: este “cautiverio futuro de los vivos a los muertos” ya es un aspecto permanente de la vida generacional” (2007, p. 139).

Su posición es clara: no solo la implementación tecnológica es ineludible, sino que además muchos problemas morales han sido superados en la práctica. No es del todo sostenible, ya que la sociedad no asume de forma determinista la implementación de las tecnologías, y prácticas consideradas morales pueden volverse inmorales según el paso del tiempo.

Un aliado más de esta simple posición a favor de la eugenesia liberal es Nicholas Agar, quien inicialmente entra en el ruedo considerando que

James Hughes tiene un error de enfoque: no se debe defender la eugenesia liberal desde el derecho de libertad procreativa, ya que eso mete en el cajón de las tecnologías reproductivas a aquellas que se dedican a la mejora. Los diagnósticos genéticos preimplantacionales, por ejemplo, mejoran el embrión pero son otras las técnicas que permiten su fertilización en el útero. (2008, pp. 58–59). Desde su posición, el aumento se localiza mejor entre “los intereses principales protegidos por la libertad de influencia en la dirección de la vida del hijo, en lugar de los intereses periféricos de la libertad procreativa” (Agar, 2008, p. 61).

Más allá de ello, Agar responde a las críticas de Fukuyama y de Sandel. En ambos casos, considera que su postura es demasiado determinante con las modificaciones genéticas, afirmando que realmente los cambios ambientales tienen mayor incidencia en la mejora de los hijos (2008, pp. 62–64). Cuando Fukuyama alerta de la necesaria justicia restaurativa en materia de mejora genética, y Sandel de la maestría de los padres sobre los hijos, están poniendo toda la carne en el asador de los genes. No están considerando el mayor potencial que tiene un buen entorno socio-económico y una buena educación en la mejora de los hijos. Es destacable que en un trabajo ulterior Agar considera no valorar superiormente a seres mejorados frente al resto (2010, p. 1).

Para responder a la crítica de Sandel en la que se ausencia la distinción entre eugenesia clásica y liberal, los filósofos transhumanistas Savulescu y Bostrom argumentan una ausencia aún mayor: si cualquier elemento externo con el que el ser humano se apoya, desde la ropa hasta la electrónica pasando por alimentos vitamínicos o energéticos, son un tipo de mejora, entonces no hay distinción moral entre las mejoras que nos son cotidianas e inusuales. Estas últimas son rechazadas simplemente por falta de familiaridad:

¿Cómo es que tomar modafinilo es fundamentalmente diferente de tomarse una buena taza de té? ¿Cómo es eso moralmente diferente de obtener una noche de reposo completo? [...] en un sentido único, toda tecnología puede ser vista como un aumento para nuestras capacidades nativas humanas, permitiéndonos alcanzar ciertos efectos que, por el contrario, requerirían más esfuerzo o que estarían en su conjunto más allá de nuestro poder. (2009, p. 2)

De tal manera ambos plantean que el desafío fundamental sería romper con esta perspectiva, es decir, primero decidir qué es y qué no es aumento, y luego delimitar cuáles serían moralmente aceptables y cuáles no. (2009, p. 3)

Finalmente Allen Buchanan refuerza el argumento de la pendiente resbaladiza hacia la eugenesia clásica estatal a través de su forma liberal, replicando así a la postura de Agar. Si los gobiernos se preocupan por optimizar equitativamente a su población a través servicios como sanidad y educación, considera Buchanan, entonces también garantizarán de forma equitativa las mejoras de las tecnologías reproductivas ante su expansión en un mercado privado. No será necesario argumentar una raza maestra, discursos similares a la necesidad de mejorar la educación o a la importancia de vacunarse serán suficientes (2011, pp. 120–124).

El debate continúa, Agar ha publicado consideraciones adicionales y se acaba de editar un nuevo manual sobre la ética del aumento humano¹¹⁵. Sin embargo, parece seguro concluir que los críticos contra la eugenesia liberal advierten de una diferencia evaluativa entre seres futuros mejorados y no mejorados, conllevando diversas formas de desigualdad. Quizás sus responsabilidades aumentarían, o quizás sufrirían pérdida de autoría de su propia vida. Pero más allá de eso, la única manera de regresar a un estado equitativo sería la intervención estatal que, no solo nos lleva de regreso a la eugenesia clásica, sino que además implica la idea de que para la sociedad los seres mejorados son más valiosos. Mientras que Agar declara no darles más importancia, Harris quizás sí, ya que desde su punto de vista estos responden a la nueva demanda de responsabilidad. No obstante, el transhumanismo no solo aboga por la mejora radical del ser humano, ya sea tanto dentro de la práctica reproductiva como fuera, sino que además mantiene la existencia moral posthumana por encima de la humana. Mientras que refuta que unas mejoras sean morales y otras sean inmorales, afirma que las posicionales son aceptables pero las intrínsecas son deseables. Una sociedad posthumana compuesta

¹¹⁵ (Jotterand & Ienca, 2024)

de seres con mejoras intrínsecas tendría un mayor valor que una sociedad de mejoras posicionales, o una sin mejoras alguna.

5. LARGOPLACISMO Y EL FUTURO DE LA HUMANIDAD

Además de ser una defensa radical de la mejora humana, el transhumanismo es una filosofía que intenta definir el futuro de la humanidad. Un buen indicador de ello es la declaración oficial de su movimiento. Ya en su primera versión se defiende que la tecnología, aunque nos mejore, también nos traerá consecuencias inesperadas a largo plazo. Por ello dice que “en nuestra planificación para el futuro, es obligatorio contar con el prospecto del progreso dramático de las capacidades tecnológicas (WTA, 2002)”. Sin embargo, en su actual versión la misma idea se extiende hasta incluir dos nuevos elementos: “La reducción de riesgos existenciales [y] considerar nuestras responsabilidades hacia las generaciones futuras” (como se cita en Diéguez, 2017, p. 37).

La definición filosófica del concepto ‘riesgo existencial’ está precisamente elaborada por un autor familiar en la literatura transhumanista: Nick Bostrom. Para ello realiza una distinción entre el riesgo global catastrófico y existencial. El primero “puede tener el potencial de infligir daño serio al bienestar de la humanidad a una escala global” (2008, p. 1), pero el segundo es un subconjunto del anterior y “amenaza con causar la extinción de la vida inteligente originada en la Tierra, o con reducir su calidad vital (comparada con lo que habría sido posible) permanente y drásticamente” (2008, p. 4).

Si quisiéramos averiguar dónde se enlazan el futuro de la humanidad, el peligro de su existencia, y el transhumanismo, tendríamos que prestar atención a cómo concibe Bostrom la singularidad tecnológica. Dicha hipótesis, descrita por primera vez por I.J Good y luego conceptualizada por Vernor Vinge, considera que si el ser humano está desarrollando la inteligencia artificial general (IAG) y esta acaba superándole, entonces lo lógico es que la máquina acabe creando una inteligencia aún mayor. El resultado sería una explosión de inteligencia que desbancaría el papel hegemónico de la humanidad. Ello incita al transhumanismo a pensar en el destino a largo plazo de la vida inteligente (2011, pp. 9–10).

La hipótesis de la singularidad también ha servido para justificar una nueva vía de la mejora humana, adoptando el discurso principal trans-humanista y enfocándolo hacia el futuro. Podemos citar dos casos: Ben Goertzel, quien considera que la IAG aportaría un futuro más abundante para la humanidad y la posibilidad de convertirse en un cerebro global. (2013, pp. 130–132), y Raymond Kurzweil, principal popularizador de la singularidad como mejora evolutiva humana en dos obras monográficas, cuya tesis ha sido sintetizada recientemente por Krüger:

“[La singularidad] es inevitable, ocurrirá en cualquier caso.

Estará conectada con el desarrollo de sistemas informáticos super-inteligentes.

La humanidad puede participar si se fusiona con los ordenadores.

La singularidad permite la inmortalidad humana” (Krüger, 2021, 20).

El largoplacismo ha adoptado todas estas dimensiones sobre la hipótesis de la singularidad, siendo su enfoque principal el bienestar de generaciones futuras muy lejanas. Toby Ord, en su obra inicial de esta corriente, distingue entre riesgos actuales como el impacto de un asteroide o el cambio climático, y riesgos futuros como la posibilidad de que la IAG tome el control y acabe con la existencia humana. (2008, p. 143).

MacAskill, filósofo principal de esta corriente, es quien ha incorporado la singularidad en clave oportunista. En su obra principal, no solo no incluye a la IAG dentro del elenco de riesgos existenciales, sino que además considera que puede ser garantía de subsistencia eterna de los valores humanos. Partiendo de la premisa de que toda la inteligencia artificial es *software*, y que esta puede ser replicada en cualquier *hardware*, establece tres pasos que garantizarían incluso la inmortalidad humana:

Primero, la gente podría ser capaz de crear agentes IAG con objetivos más alineados a los suyos propios, permitiendo que actúen en su nombre. [...] Segundo, los objetivos de la IAG podrían quedar codificados de forma permanente: alguien podría especificar cuidadosamente qué futuro quiere atisbar y asegurar que la IAG intente alcanzarlo. Tercero, la gente podría potencialmente “subirse a la máquina”: escanear su cerebro en alta resolución y entonces emular su estructura en un ordenador. (2022, p. 127)

Por ello MacAskill concluye que la alineación de los valores de cualquier IAG con los valores humanos es importante, ya que si por equivocación esta acabase con la raza humana, sus valores continuarían existiendo en un soporte de silicio (2022, pp. 134–135). Es decir, desde esta perspectiva, la supervivencia de la humanidad y de sus valores aplicados por agentes artificiales son equivalentes.

Sin embargo en su último *working paper*, MacAskill finalmente apunta a la preferencia de humanos futuros digitales, en lugar de nuestra manifestación orgánica presente. Considera que hay dos posibilidades para incrementar, radicalmente, tanto la duración como el tamaño de la población futura humana: (1) la capacidad de establecer asentamientos espaciales que desligue nuestra supervivencia de la del planeta Tierra, y (2) la posibilidad de la sintiencia digital humana: la cual no sólo tendría mejor capacidad para viajar, sino que además podría multiplicarse alrededor del universo con menor dificultad (2021, pp. 7–8).

En síntesis desde sus orígenes, el transhumanismo tenía cierta preocupación por el futuro de la humanidad. Si dicha filosofía defiende la mejora humana, lógicamente también aboga por un mejor futuro para la especie. Sin embargo conforme ha incorporado la hipótesis de la singularidad, la preocupación por el futuro de la humanidad a largo plazo ha ido cobrando cada vez más peso. La posibilidad de una hipotética AIG es tanto un riesgo existencial como la vía para la posthumanidad digital. El largoplacismo, cuyo enfoque fundamental es el lejano futuro de la humanidad, ha heredado estas dos facetas singularitarias del transhumanismo. Para esta última corriente, los seres futuros más importantes acaban siendo nuestros semejantes digitales, o incluso meros agentes artificiales portadores de nuestros valores.

6. CONCLUSIONES

Parece que el transhumanismo y el largoplacismo reproducen la lógica principal de la eugenesia: en ambos casos, el futuro de la humanidad es más valioso que nuestro presente, ya sea mediante una mejora biológica o computacional. La eugenesia, en sus formas más prácticas, solía justificar que era lo mejor para un estado, una nación o incluso una raza. Sin

embargo, en el fondo también defendía querer forjar la mejor sociedad humana futura.

De forma superficial, el transhumanismo simplemente aboga por mejorar técnicamente a los seres humanos, sin olvidar otros posibles impactos de la tecnología. Pero en profundidad, también considera el imperativo moral de mejorar a la prole. El debate sobre la eugenesia liberal revela que esta obligación debe cumplirse desde la libertad individual: los padres prospectivos deben cumplir libremente con el deber de traer al mundo a los mejores hijos posibles. Una traducción práctica de esta idea sería animarnos a usar siempre tecnologías de reproducción para garantizar esas características ideales, y rechazar siempre cualquier futuro hijo con una enfermedad congénita.

De forma superficial, el largoplacismo simplemente aboga por garantizar las futuras y lejanas generaciones de la especie humana. Esto podría ser absolutamente diverso del transhumanismo. Pero en profundidad, se revela que la filosofía del mejoramiento fundamenta elementos largoplacistas como los riesgos existenciales y la preocupación por el futuro humano. El enlace entre ambos es la hipótesis de la singularidad: la posibilidad de que las máquinas sean el ser inteligente hegemónico. Este es, inicialmente, el riesgo futuro de la supervivencia humana, pero posteriormente su mayor esperanza. Si los valores de los sistemas inteligentes fueran humanos, entonces no solo podrían ayudar a garantizar el futuro de la humanidad, sino que mantendrían la supervivencia de estos valores en ausencia de sus individuos orgánicos. Incluso más, una sociedad humana digital es la mejor manera de garantizar nuestra supervivencia.

No obstante, se revela también una diferencia entre la lógica eugenésica y la transhumanista/largoplacista. En el primer caso, los individuos que formarían parte de la mejor sociedad futura ya estaban en la presente: eran los intelectuales, o los arios, o los blancos, los autóctonos, o la clase social predilecta. La eugenesia se preocupaba por una supuesta diferencia de fertilidad, donde los idóneos para las generaciones futuras se reproducían poco y los no-idóneos mucho. Revertir esta diferencia era el *telos* de sus políticas. El transhumanismo y el largoplacismo no disponen de esto. Ni los posthumanos existen, ni es posible aún desarrollar la

AIG, ni tan siquiera crear humanos digitales. No hay una diferencia de fertilidad en este caso.

Ello conlleva que los dos problemas iniciales de la lógica eugenésica queden repartidos entre estas dos nuevas corrientes. En el transhumanismo las personas que mejoran serían más importantes que las demás, rompiendo así con el principio de igualdad intrínseca. En el largoplacismo se instrumentaliza a la generación humana presente: esta sirve de medio para garantizar el florecimiento de sucesivas generaciones futuras. Esta instrumentalización no tendría límite, de acontecer la lejana sociedad de humanos digitales propugnada por el largoplacismo, esta sería la sociedad presente y su razón de ser seguiría siendo garantizar las futuras generaciones.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecimientos a la *University College London* por su apoyo en la investigación sobre la eugenesia, y a la *University of Oxford* por su apoyo en la investigación sobre largoplacismo. Los autores reconocen no tener conflicto de interés con los objetos de estudio de este trabajo.

8. REFERENCIAS

- Agar, N. (2008). How to Defend Genetic Enhancement. En *Medical Enhancement and Posthumanity* (pp. 55-67). Springer Science + Business Media B.V.
- Agar, N. (2010). Humanity's End. Why We Should Reject Radical Enhancement.
- Bashford, A. (2022). *An intimate history of evolution: The story of the Huxley family*. Allen Lane.
- Bashford, A., & Levine, P. (2015). Introduction: Eugenics and the Modern World. En *The Oxford Handbook of the History of Eugenics*. Oxford University Press.
- BBC Mundo. (2016, 27 de septiembre). Nace el primer bebé con “tres padres” gracias a un controvertido nuevo tratamiento en México. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-37483563>
- Bevir, M. (2023). *Encyclopedia of Political Theory* (By pages 527-529; 1–3). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412958660>

- Blacker, C. P. (1952). *Eugenics: Galton and after* / by C. P. Blacker. Gerald Duckworth & Co.
- Bland, L., & Hall, L. (2015). Eugenics in Britain: The View from the Metropole. En *The Oxford Handbook of the History of Eugenics* (pp. 214–223). Oxford University Press.
- Bostrom, N. (2004). Human Genetic Enhancements: A Transhumanist Perspective. *The Journal of Value Inquiry*, 37(4), Article 4. <https://doi.org/10.1023/B:INQU.0000019037.67783.d5>
- Bostrom, N. (2011). A History of Transhumanist Thought. In M. Rectenwald & L. Carl (Eds.), *Academic Writing Across the Disciplines*. Pearson Longman.
- Bostrom, N., Aegis, K., Vita-More, N., More, M., Storrs Hall, J., & Sandberg, A. (1999). The Transhumanist FAQ. World Transhumanist Association. <https://shorturl.at/mpHSX>
- Bostrom, N., Aegis, K., Vita-More, N., More, M., Storrs Hall, J., & Sandberg, A. (2003). The Transhumanist FAQ. World Transhumanist Association. <https://www.nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf>
- Buchanan, A. E. (2011). *Better than human [electronic resource]: The promise and perils of enhancing ourselves*. Oxford University Press. <https://shorturl.at/iUY89>
- Ćirković, M. M., & Bostrom, N. (2008). *Global catastrophic risks [electronic resource]*. Oxford, England : Oxford University Press. <https://shorturl.at/deKL0>
- Diéguez, A. (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*. Herder Editorial
- Diéguez Lucena, A. (2021). *Cuerpos inadecuados; El Desafío transhumanista A La Filosofía*. Herder Editorial.
- Ekberg, M. (2013). Eugenics: Past, Present, and Future. En M. Turda (Ed.), *Crafting humans: From Genesis to eugenics and beyond*. V&R Unipress.
- Farrall, L. A. (1969). *The origins and growth of the English eugenics movement, 1865-1925* [Tesis de Doctorado]/ Lyndsay Andrew Farrall. UCL Department of Science and Technology Studies STS. <https://shorturl.at/buQTI>
- Fong, K. (2022, October 26). Are we turning into cyborgs? [Panel Discussion]. *Are we turning into cyborgs?*, Science Museum London. <https://www.sciencemuseum.org.uk/see-and-do/are-we-turning-cyborgs>
- Fukuyama, F. (2002). *Our Posthuman Future. Consequences of the Biotechnology Revolution*. Farrar, Straus and Giroux.
- Galton, F. (1904). Eugenics; Its Definition, Scope and Aims. *Nature*, 70(1804), 82–82. <https://doi.org/10.1038/070082a0>

- Goertzel, B. (2013). Artificial General Intelligence and the Future of Humanity. *En En The Transhumanist Reader: Classical and Contemp. Essays on the Science, Technology, and Philosophy Of the Human Future* (pp. 128–137). John Wiley & Sons.
- Habermas, J. (2003). *The Future of Human Nature*. Polity Press.
- Harris, J. (2007). *Enhancing Evolution. The Ethical Case for Making Better People*. Princeton University Press.
- Hughes, J. (2004). *Citizen Cyborg: Why democratic societies must respond the redesigned human of the future*.
- Humanity+. (2023). Transhumanism. *Humanity+*.
<https://www.humanityplus.org/transhumanism>
- Hurlbut, J. B., & Tirosh-Samuels, H. (Eds.). (2016). *Perfecting Human Futures*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11044-4>
- Jotterand, F., & Ienca, M. (Eds.). (2024). *The Routledge Handbook of the Ethics of Human Enhancement*. Routledge. <https://shorturl.at/ftvCN>
- Kevles, D. J. (1986). *In The Name Of Eugenics: Genetics And The Uses Of Human Heredity*. Penguin.
- Kevles, D. J. (1999). Eugenics and human rights. *BMJ: British Medical Journal*, 319(7207), 435–438.
- MacAskill, W. (2022). *What We Owe The Future: A Million-Year View*. Oneworld.
- MacAskill, W., & Graves, H. (2021). *The Case for Strong Longtermism [Working paper]*. Global Priorities Institute. <https://shorturl.at/bmtHK>
- More, M. (2013). The Philosophy of Transhumanism. *En The Transhumanist Reader: Classical and Contemp. Essays on the Science, Technology, and Philosophy Of the Human Future* (First, pp. 3–17). John Wiley and Sons; Scopus. <https://doi.org/10.1002/9781118555927.ch1>
- More, M. (1992). Human-Transhuman-Posthuman. *Extropy. Journal of Transhumanist Thought*, 8, 42–44.
- NHGRI. (2022, May 18). Eugenics and Scientific Racism. *Genome.Gov*. <https://www.genome.gov/about-genomics/fact-sheets/Eugenics-and-Scientific-Racism>
- Paul, D. B. (1995). *Controlling Human Gereditry: 1865 To The Present*. Humanities Press.
- Sandel, M. J. (2007). *The Case Against Perfection: Ethics In The Age Of Genetic Engineering*. Belknap Press of Harvard University Press.

- Savulescu, J. (2001). Procreative Beneficence: Why We Should Select the Best Children. *Bioethics*, 15(5–6), 413–426. <https://doi.org/10.1111/1467-8519.00251>
- Savulescu, J., & Bostrom, N. (2009). *Human enhancement* / edited by Julian Savulescu and Nick Bostrom. University Press.
- Searle, G. R. (1979). Eugenics and politics in Britain in the 1930s. *Annals of Science*, 36(2), 159–169. <https://doi.org/10.1080/00033797900200461>
- Turda, M. (2015). Race, Science, and Eugenics in the Twentieth Century. En *The Oxford Handbook of the History of Eugenics*. Oxford University Press.
- WTA. (2002, April 5). Transhumanist Declaration. <https://shorturl.at/nxHU3>

