

Pedagogía de la propiocepción corporal en el cantante. Un estudio exploratorio en estudiantes universitarios*



Pedagogy of Body Ownership in the Singer

Henry Gustavo Roa Ordóñez[§]
Urpi Barco Quintana[‡]
John Jairo Aponte Ovalle[¶]

* Este artículo de investigación deriva del proyecto investigativo *Nuevas pedagogías en la enseñanza del canto en el contexto formativo de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda*.

[§] Docente Investigador. Bogotá, Colombia. Maestría en evaluación en educación de la Universidad Santo Tomás.
Correo electrónico:
henry.roa@correo.usa.edu.co
 0000-0002-4057-8670

[‡] Maestra en Artes Musicales. Docente Área de Canto en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico:
urpi.barco@correo.usa.edu.co
 0000-0003-2139-9981

[¶] Maestro en Canto de la Universidad Nacional de Colombia. Docente área de Canto en la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
Correo electrónico:
john.aponte01@correo.usa.edu.co
 0000-0003-1827-327X

Cómo citar:

Roa, H., Barco, U., & Aponte, J. (2020). Pedagogía de la propiocepción corporal del cantante: un estudio exploratorio en estudiantes universitarios. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX-XX. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.1a05>

Resumen

Este artículo, derivado del proyecto investigativo *Nuevas pedagogías en la enseñanza del canto en el contexto formativo de la Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda*, tuvo como objetivo indagar sobre los distintos mecanismos propioceptivos y los diferentes grados de conciencia interna desarrollados por cantantes en formación dentro de una experiencia colectiva de aprendizaje. Los resultados, analizados desde una postura hermenéutica, arrojan las reflexiones, dilemas y logros originados en el proceso de construcción de la propia corporalidad y los distintos ajustes y desarrollos perceptivos para una adecuada articulación entre la voz y el cuerpo. Las conclusiones destacan la importancia de la propiocepción como un aprendizaje social e intersubjetivo a través de un proceso de internalización en el cual cobra valor la reivindicación de la subjetividad del cantante para expresar su mundo interior.

Palabras clave

Subjetividad, canto, aprendizaje social, desarrollo perceptivo, conciencia de sí mismo.

Abstract

This article, which derived from the research project *New pedagogies in the teaching of singing in the formative context of the School of Arts and Music of the Sergio Arboleda University*, aimed to investigate proprioceptive mechanisms and the degrees of internal awareness developed by singers in training within a collective learning experience was. The results, analyzed from a hermeneutic position, expose the reflections, dilemmas and achievements originated in the process of construction of one's corporeality and the different adjustments and perceptive developments for an adequate articulation between the voice and the body. The conclusions highlight the importance of proprioception as social and intersubjective learning through an internalization process in which the singer's subjectivity to express their inner world is valued.

Keywords

Subjectivity, singing, social learning, perceptual development, self-awareness

Recibido: 07/10/2019
Revisado: 16/02/2020
Aceptado: 06/04/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Introducción

Desde el momento en que un estudiante de canto se enfrenta a las exigencias que demanda el aprendizaje de la voz cantada, este se ve abocado a diversos dilemas y desafíos. Uno de ellos tiene que ver con las tensiones que, en muchos casos, representa la disyuntiva entre su presencia como cantante en cuanto a su propio perfil histórico y el argumento semiótico de la obra musical que tienen en frente. Dicha tensión se dimensiona en el momento en el que el cantante está en el proceso de hallar las relaciones funcionales y de sentido entre el cuerpo y la voz y el encuentro y relación entre técnica e interpretación. Estos factores resultan en interrogantes que el cantante se suele plantear dentro de su propia subjetividad.

El encuentro entre técnica e interpretación representa una permanente construcción y un cuestionamiento sobre sus posibles relaciones. Se sabe, por ejemplo, que algunos profesores e intérpretes del canto prefieren priorizar la técnica por encima de la interpretación o viceversa. En el caso de la técnica, esta aparece como una dimensión obligada y rigurosa que una vez asentada con eficiencia dará paso a la interpretación. En la situación contraria, la dimensión interpretativa suele aparecer desde el comienzo del trabajo vocal con la finalidad de hallar o liberar un sonido afectivo propio y, desde este lugar, construir la técnica respectiva. Existe, sin embargo, una línea media que defiende el presupuesto de la doble vía; es decir, el abordaje de la interpretación para hallar nuevos recursos técnicos o viceversa. En este sentido, esa doble vía constituye un mecanismo para encontrar recursos que posiblemente antes no existían.

Con respecto a las relaciones voz y cuerpo, las posturas conceptuales y de trabajo aparecen como eventos muy singulares que corresponden a determinadas experiencias. Para algunos, la voz es el lugar donde todo se integra y se concreta: es el espacio de conexión del cuerpo y la emoción. Cantar significa estar en relación directa con el cuerpo, como una manera de conexión interna. En este caso, la voz y el cuerpo no transitan por vías separadas; los dos son una síntesis en la cual se integran y mantienen un vínculo recíproco por medio del cual es posible una determinada expresión.

También existe la concepción del cuerpo como un instrumento en torno al cual se debe tomar conciencia; por tal razón, el empleo de la técnica

cobra importancia para su perfeccionamiento. Otra noción al respecto la constituyen aquellas referencias que asumen la voz como parte del cuerpo y que en articulación con la emocionalidad debe conducir a un sonido determinado. Esta postura otorga mayor relevancia al sonido ubicándolo por encima de la voz, en el lugar donde se sintetizan o confluyen el cuerpo y la emoción. Situar el sonido en ese nivel significa pensar en el sonido para lo cual se debe cantar desde el cuerpo y la afectividad misma.

En un sentido u otro, las percepciones en las relaciones entre el cuerpo y la voz aparecen de formas diferentes e incluso, pueden parecer como instancias divergentes; sin embargo, no aparecen como dimensiones en conflicto. En algunas apreciaciones, la noción del cuerpo responde a la idea de instrumento, mientras que en otras, refiere al lugar donde habita la voz. Así, la experiencia del canto aparece entre la idea de ser o tener; de estar separada o hacer parte del cuerpo.

Acercarse a la solución de los dilemas entre voz/cuerpo y técnica/interpretación (Magri, 2013) como entidades integradas, exige pensar en formas de propiocepción como medios para prestar atención al cuerpo, lo cual demanda una escucha diferente y un especial desarrollo sensorial. Resolver estos dilemas implica, además, una actitud de audición interna que se desarrolla de forma paulatina en la medida en que el cantante logre precisar y tomar conciencia de sus propios procesos orgánicos al interior de su cuerpo y en interacción con lo que sucede en el entorno.

Resulta especialmente relevante que durante su proceso formativo y, en particular, en el escenario de actuación pública, el cantante perciba su cuerpo desde el punto de vista de la primera persona; es decir, desde sus propios sentidos. Solo una atención y conciencia unificada de su forma externa como de su visión interna provocarán en el cantante una experiencia integrada de sensación de sí mismo, lo que, en últimas, acarreará un pleno acercamiento y vivencia a su auténtico potencial artístico.

En síntesis, se hace indispensable que el cantante conozca las grandes posibilidades que su cuerpo y su voz tienen. Es a través de un diálogo interno como el cantante construye por sí mismo la doble mirada entre lo que está adentro y afuera, como discierne entre el contenido y la forma y percibe aquello que él mismo representa con respecto al ser que lo personifica o encarna.

Marco teórico

El cuerpo se ha convertido en un tema recurrente entre los distintos saberes científicos, religiosos, filosóficos, y artísticos que, desde sus lógicas internas, intentan dar respuesta a su sentido y trascendencia. El concepto mismo de cuerpo ha sido objeto de viejas discusiones en que es evidente la falta de unanimidad. En un sentido y otro, las distintas visiones paradigmáticas dentro de la historia de las ideas filosóficas en la cultura occidental coinciden en sus puntos de vista en cuanto al rol del cuerpo y su sentido trascendente dentro de la existencia humana. Si en las sociedades “primitivas” o ancestrales, el cuerpo no se comprende aislado sino como parte de la persona, de la naturaleza y del cosmos, en las sociedades occidentales se está frente a la disyuntiva permanente de tener un cuerpo o ser un cuerpo.

Un breve recorrido histórico acerca de las interpretaciones del cuerpo remite inicialmente a las visiones platónica y aristotélica. Para Platón —quien acuñó el concepto del cuerpo como “cárcel del alma”—, el destino final del hombre es el mundo espiritual. Dado que el cuerpo y el alma están continuamente enfrentados, la labor formativa del hombre ha de estar dirigida a la liberación de cuerpo. Por otro lado, para Aristóteles, el cuerpo guarda una interacción recíproca con el alma. Cuerpo y alma están llamados a fundirse formando un solo ser, en el cual, el cuerpo actúe como materia prima y el alma como elemento sustancial.

Las cosmovisiones religiosas y filosóficas de los pensadores de la Edad Media recogen el concepto de cuerpo de Platón como “cárcel del alma” como justificación para doblegar los impulsos naturales en favor de la perfección del alma. Bajo esta premisa, los predicadores de la época asociaron las enfermedades y desgracias con el pecado cometido por el cuerpo. Tanto así, que para Frugoni (citado por Gómez y Sastre, 2008), el cuerpo de la mujer en la Edad Media era casi tan temible como el demonio, pues era su instrumento y de él se servía para hacer perder a los santos (p. 124).

A pesar de los juicios de la época contra el cuerpo, Tomás de Aquino concibió al hombre como una totalidad única en cuerpo y alma: dos realidades inseparables que componen una misma esencia. “El cuerpo es materia del alma y el alma es a su vez la forma del cuerpo” (Gómez y Sastre, 2008, p. 123). El hombre por el alma pertenece a los seres inma-

teriales, mientras que por el cuerpo se sitúa entre la naturaleza material. En contravía a las posturas de la época, que concebían al cuerpo como un castigo para el alma, Tomás de Aquino establece dicha relación como un vínculo natural, no antinatural; según el cual, el alma estaría en el cuerpo como prisionera en una celda.

Más adelante, cuando aparece el racionalismo cartesiano, conciencia y cuerpo son separados, y este último es visto como una máquina. Para Descartes, la mente está primordialmente vinculada al acto de pensar y el cuerpo, en cambio, se ubica solo en el espacio y es gobernado por las leyes del movimiento. El rol del cuerpo es, por tanto, impropio por ser un anexo, una extensión más. Más tarde aparecen, por oposición a los planteamientos cartesianos, los empiristas ingleses como Hume, Locke y Berkeley, quienes reivindicarían el cuerpo como entidad que siente. A través de su máxima: “Nada hay en el entendimiento que primero no haya pasado por los sentidos”, estos pensadores otorgan valor al conocimiento sensible a través de la experiencia. Es en la experiencia, como vía para establecer las representaciones de los hechos, donde se halla el conocimiento y no a través de la razón. Por esta misma época, Baruc de Spinoza, crítico acérrimo del racionalismo, cuestiona la supuesta superioridad del alma sobre el cuerpo porque considera que ambas entidades expresan, de una manera u otra, una misma realidad: una condición del cuerpo es por reciprocidad un sentido del alma.

Sin duda alguna, llegado el período contemporáneo, la filosofía asume una nueva mirada con respecto a la manera de concebir al hombre y al mundo en general. Caso particular y representativo lo constituye Nietzsche y su manera de concebir lo corporal. Nietzsche plantea, por contraposición a la gran tradición filosófica moderna, la supremacía del cuerpo más allá que la conciencia y el espíritu. “Detrás de tus pensamientos y sentimientos hermano mío, hay un amo más poderoso, un guía desconocido. Se llama sí-mismo. Reside en tu cuerpo. Es tu cuerpo”, exponía el filósofo alemán (Nietzsche, 1999, p. 45). El cuerpo es “la gran razón” donde el yo y el espíritu tan solo son instrumentos a su servicio. Para el filósofo, no existe la consabida dualidad porque todo es unidad en donde la razón y el alma son partes constitutivas del cuerpo.

Con la llegada de la corriente fenomenológico-existencial, la noción del cuerpo adquiere nuevas

dimensiones. Más allá del tradicional dualismo clásico, esta corriente concede mayor valor a la experiencia que la persona tiene del mundo y de sí misma. La noción presentada confiere, por un lado, un papel preponderante a la conciencia corporal para entender al hombre como existencia corpórea y con una subjetividad propia. Por otra parte, el hombre por su condición encarnada y ontológica, volcado hacia afuera, mantiene una relación constante con los otros, el mundo y, en especial, consigo mismo.

Entre los pensadores que más se ocuparon del cuerpo están Michel Foucault (1994), quien lo abordó desde la consideración del cuidado de sí mismo, y Merleau-Ponty (1945), quien trabajó con base en el análisis de la percepción. Foucault y Merleau-Ponty al estudiar el cuerpo y la corporalidad, proporcionan nuevas miradas acerca del hombre como ser corpóreo capaz de trascender el tiempo y el espacio. Los autores coinciden en señalar cómo a través del cuerpo se genera el conocimiento del mundo y reconocen la pertinencia de este como un lenguaje dado, a partir del cual es posible la construcción y transformación del entorno.

Cabe resaltar que, dentro de la corriente fenomenológica, las concepciones acerca del cuerpo y los planteamientos del filósofo Maurice Merleau-Ponty (1945) resultan relevantes al espíritu de la presente propuesta investigativa. Este autor postula una concepción de hombre no dualista y plantea la necesidad de integrar nociones de mente y cuerpo, interior-exterior, sujeto-objeto como partes articuladas dentro de la experiencia perceptiva. Para ello, señala la importancia de la vivencia como unidad y fuente de conocimiento, aseverando que:

Ya se trate del cuerpo del otro o del mío propio, no dispongo de ningún otro medio de conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo, eso es, recogerlo por mi cuenta como el drama que lo atraviesa y confundirme con él. (p. 215).

Merleau-Ponty define la percepción como aquella instancia en la cual la conciencia y el objeto se integran de manera recíproca. Es por ello por lo que el sujeto-cuerpo que percibe no se encuentra ubicado ni en la cosa ni en la conciencia; por el contrario, el sujeto-cuerpo convive una doble existencia integrada.

Asimismo, Gibson (1979) plantea que “la información de uno mismo y del entorno van juntas” (p. 116). Esta experiencia solo puede vivirse a través de

la percepción —la cual hace inseparable las cosas— porque es en el cuerpo donde es posible esta integración. “Nuestra relación con las cosas no es una relación distante, cada una de ellas habla a nuestro cuerpo y nuestra vida, están revestidas de características humanas (dóciles, suaves, hostiles, resistentes) e inversamente viven en nosotros como tantos otros emblemas de las conductas que queremos y detestamos” (Merleau-Ponty, 2002, p. 31).

Para el filósofo francés, el cuerpo es aquella instancia intermedia en la cual las ambigüedades encuentran un lugar para la construcción de la propia identidad y el reconocimiento del otro. Merleau-Ponty asegura, “adentro y afuera son inseparables. El mundo está enteramente en mí y yo estoy enteramente fuera de mí” (Merleau-Ponty, 1997; citado por Idiáquez, 2011, p. 20). Esta afirmación implica que la experiencia no significa necesariamente fusión ni absoluta distinción; esta es, ante todo, una interdependencia entre el hombre y el mundo. Es en el cuerpo donde se hacen posibles las dualidades del sujeto y el objeto como las dos caras de una misma realidad. Por esta razón, Merleau-Ponty (2002; citado por Idiáquez 2012) propone volver “al mundo de la experiencia misma que es previa al mundo objetivo, a redescubrir los fenómenos, esa capa de la experiencia viva a partir de la cual las otras personas y las cosas se nos dan a conocer inicialmente” (p. 20).

Superar la disyuntiva de ser cuerpo o tener cuerpo solo es posible en la medida en que se articulen la experiencia de la percepción unificadora de las cosas y su forma de manifestación. Articular música con la letra y los gestos y posturas escénicas conlleva “encarnar” una actuación con la voz. Merleau-Ponty intenta resolver qué significa encarnar en el cuerpo y en la voz:

Esta carne que vemos y tocamos no es toda la carne, ni es esta corporeidad maciza, todo el cuerpo ... Entre mis movimientos los hay que no se dirigen a ninguna parte, ni siquiera a buscar en el otro cuerpo su semejanza o su arquetipo: son los movimientos de la cara, muchos gestos y, sobre todo, esos extraños movimientos de la garganta y la boca que dan lugar al grito y a la voz. Estos movimientos concluyen en sonidos y los oigo. Como el cristal, el metal, y muchas otras sustancias soy un ser sonoro, pero mis vibraciones las oigo por dentro; como dice Malraux, me oigo con la garganta. Y en eso, dice Malraux, soy único, mi voz está ligada a la masa de mi vida como lo está

la de nadie más. (Merleau-Ponty, 1970; citado por Magri, 2013, p. 115).

En efecto, resulta imprescindible asumir una identidad totalizadora del cuerpo. Cada persona es una unidad de mente, con experiencias corporales particulares, con un sonido único en un contexto específico, en el que el sonido es, sin duda, lo más genuino de cada uno. Csordas (2010), al preguntarse cuál ha de ser el papel de la atención en la construcción de la subjetividad como fenómeno fundamental en la constitución del cuerpo, plantea la necesidad imperiosa de volver a la conciencia de lo corpóreo. Al respecto, este autor asegura que:

Ese “tornarse hacia” podría parecer implicar más compromiso corporal y multisensorial que lo que comúnmente permitimos en las definiciones psicológicas de prestar atención”. Más adelante agrega: “Si esto es así entonces los procesos en los cuales prestamos atención y objetivizamos nuestros cuerpos deberían tener un interés particular. Estos son los procesos a los que llamamos modos somáticos de atención. (Csordas, 2010, p. 87).

Pensar a la manera de modos somáticos de atención significa prestar atención al propio cuerpo. Dado el carácter sonoro del cuerpo, este requiere para su activación de un conocimiento consciente de los espacios sensoriales. La experiencia corporizada del sonido es un estar en un mismo plano donde convergen de manera recíproca el adentro y el afuera. Gibson asegura que “percibir el mundo es percibirnos a nosotros mismos. En este sentido, la conciencia del cuerpo es necesaria para percibir el mundo” (Gibson, 1979; citado por Peñalba, 2008, p. 104). Para tal efecto, es menester desarrollar la capacidad consciente de reconocer las experiencias del cuerpo en cuanto a actividades voluntarias e involuntarias, entre lo que se desea y lo que se siente —hecho que, necesariamente, conlleva y demanda la atención sobre sí mismo—. Estar atento al proceso interior implica el saber autorregular la experiencia, representando previamente lo que puede suceder. Al respecto, Hanna (1994) puntualiza: “a mayor rango de conciencia, mayor será el rango de autonomía y auto-regulación, por lo que puede decirse que la conciencia somática es el instrumento de la libertad humana, la cual puede expandirse mediante el aprendizaje consciente de sí mismo” (p. 7).

El lugar del cuerpo es una oportunidad para el autoconocimiento, en el cual, la articulación entre la creación de la forma y el proceso interior no obedece a un control exclusivo de la razón. Se debe actuar

(cantar) desde el error, el temor y la debilidad como vía de cambio y transformación (Grotowski, 1993). Abordar el cuerpo del cantante desde las premisas del Grotowski implica pasar de un cuerpo sin salidas o respuestas expresivas a un cuerpo en producción significativa. Debe hallarse la verdad de ese ser en la escena a través de la superación de los límites y la liberación de los determinismos socioculturales del cuerpo en relación con su expresividad.

Para avanzar en la definición y construcción de los componentes plásticos en su cuerpo y de los efectos de sonido mediante la voz, el artista necesita despojarse de la máscara de la cotidianidad, liberarse de los obstáculos, desafiarse y revelarse a través de su cuerpo. El artista debe construir por sí mismo su propio sonido y un lenguaje de gestos apropiado. Para ello, la preparación corporal no debe orientarse a la habilidad corporal, sino a la autorrevelación — hecho que ineludiblemente conduce al crecimiento y conocimiento personal—. La tarea consiste en desafiar al cuerpo presentándole tareas y propósitos superiores a sus capacidades a través de un proceso creativo interior por medio de las memorias que provienen de los impulsos corporales.

Superar esos obstáculos requiere del desarrollo de una gestualidad creadora encaminada a producir emociones con base en el conocimiento y empleo del cuerpo. Se trata de un lenguaje corporal no solo para complementar o calcar la expresión emanada de la voz, sino también para hallar una dimensión figurativa. Construir una interpretación convincente significa una convivencia con la obra en cuestión; en la cual, la integración de música, letra y posturas escénicas conlleva un encarnar en la voz. En este sentido, Grotowski (citado por Laverde, 2013, p. 19) afirma que su principio fundamental “es no pensar nunca en el instrumento vocal mismo, no pensar en palabras, sino reaccionar con el cuerpo. El cuerpo es el primer vibrador y el primer resonador”

Grotowski (2000) considera, además —como componente central de la experiencia musical— que la canción debe surgir como producto de una exploración de su memoria cultural, en que el cantante se deje cantar por ella. Es decir, que el canto adquiera sentido en el propio cuerpo a través de los impulsos arquetípicos que subyacen en el nacimiento de la melodía. Este producto es una manera de vinculación con una sensibilidad común, en un constante fluir de signos con los cuales el espectador pueda llegar a identificarse plenamente.

Eugenio Barba (1986) brinda un aporte valioso con respecto al desarrollo de la musicalidad. Aunque tradicionalmente la musicalidad ha sido explorada a partir de las cadencias venidas del texto, el trabajo de Barba se centra en encontrar los impulsos físicos que la desencadenan; es decir, la manera como ella surge del cuerpo. “No se trata de ya de interpretar el texto, sino de inscribirlo en el cuerpo mediante la voz, de hacerlo parte de la fábula simbólica que construye el cuerpo” (Morales y Quintero, 2012, p. 81). El trabajo consiste en avivar y construir la musicalidad con base en los impulsos físicos que despierta la canción en el cuerpo. Barba y Grotowski coinciden en señalar la necesidad de asumir la voz y el cuerpo como una entidad integrada en la cual es posible cualificar de forma permanente la capacidad sensorial y auditiva del cantante. “El cuerpo es la parte visible de la voz y puede verse donde se convertirá en sonido y palabra. La voz es cuerpo invisible que obra en el espacio. No existe separación ni dualidad: voz y cuerpo” (Barba, 1986, p. 80).

Barba actúa a través del principio de que la voz es una fuerza poderosa, invisible y material, capaz de producir reacciones en los demás y destaca la importancia de trabajar los componentes físicos y vocales como una unidad inquebrantable, sin que haya dualidad entre ellos, con base en acciones que comprometan al organismo en su totalidad. No se trata de crear formas de comportamiento que acompañen las emociones venidas de la canción. Esta unidad es, ante todo, un acto de creación de estructuras físicas de donde surja el sentimiento a través de los cuales se establezca la conexión con el espectador, quien intentará develar los significados puestos en la escena. Por encima de los aspectos técnicos del canto, la tarea consiste, entonces, en descubrir la dimensión teatral de la canción a través de la imaginación y creatividad del cantante.

Dentro de este panorama, cabe destacar las oposiciones entre la pedagogía tradicional del canto y el enfoque corporeizado. La pedagogía tradicional —presente aún hoy en día y reconocida como Modelo Conservatorio (Gainza, 2002)— se ha caracterizado como un modelo por imitación, en el cual el maestro entrega traducido sus propiocepciones al estudiante. Levignac (citado por Alessandroni, 2013a, pp. 1-2) es quien mejor define este modelo. Para este autor:

La enseñanza en los conservatorios ... es, sobre todo, dogmática ... El profesor es considerado impecable e infalible, lo que diga debe ser aceptado

como artículo de fe, y el ejemplo que da deber ser imitado servilmente. Si es cantante o instrumentista, enseña a sus alumnos a tocar o cantar como él, a respirar, a pronunciar, a sostener el arco como él; les comunica algo de su propio estilo, los forma a su imagen, tan bien que, cuando se les escucha se puede decir sin vacilar: este es el alumno de tal profesor. Es lo que se llama formar escuela ... Cuando el maestro es realmente un gran artista, sabe dejar a cada uno lo que le es necesario para conseguir su individualidad, y se consagra especialmente a desarrollar sus cualidades innatas. (Levignac, 1950, pp. 365-366).

Desde luego, este modelo por imitación conlleva un permanente control por parte del profesor acerca de la evolución vocal del estudiante. El profesor observa la reproducción fidedigna que el estudiante elabora con base en el modelo expuesto; analiza la capacidad para sortear los inconvenientes, y valora constantemente el talento con el que debe contar el estudiante como materia prima para desenvolverse como artista del canto (Alessandroni, 2013a).

Con la llegada de las nuevas corrientes de pensamiento y de desarrollo pedagógico, el enfoque corporeizado (Johnson, 1987) aparece como un campo disruptivo de cara a los modelos imitativos. Si las premisas clásicas consideraban mente y cuerpo como entidades aisladas sin articulación alguna, esta nueva perspectiva aboga por una integración funcional entre cuerpo y mente. Es así como el cuerpo puede determinar el pensamiento, pero también la cognición interviene en la actividad sensorial. Sin duda, acceder a este modelo corporeizado, como contrapeso al modelo por imitación, implica un proceso subjetivo y personal adecuado y particularizado para cada estudiante. Tomar esta senda implica, como bien lo manifiesta Parussel (1999, p. 87) preguntarle al cuerpo qué quiere expresar; es decir, estar en disposición de trasladar movimientos y sensaciones internas hacia afuera. Para ello, el entrenamiento vocal recobra valor y nuevos significados (Rabine, 2002): como una instancia oportuna y necesaria para acceder a diversos modos de representación interior a través de los cuales el estudiante acceda a los distintos procesos cognitivos y corporales que suelen desarrollarse en el estudio del canto.

Metodología de trabajo colectivo

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje del canto ha estado supeditado, de manera exclusiva, al encuentro profesor-estudiante.

Escasas son las oportunidades de construcción social que de manera alterna, dinámica y participativa propenden por la propiocepción corporal del cantante. Un encuentro en comunidad entre estudiantes de canto en formación permite, no solo, romper con el aislamiento y las posiciones competitivas a cambio de un encuentro colectivo para compartir conocimientos de manera intersubjetiva. A lo largo del proceso, estudiantes de canto popular y lírico construyen y comparten maneras singulares de corporalidad; internalizan algunos principios de acción en los cuales se practican, y comparten las distintas maneras de actuación que conllevan visiones del cuerpo que se recrean, apropian y resignifican en tiempo presente.

Las acciones dirigidas a fomentar el proceso creativo residen en la generación de experiencias formativas de carácter sensorial, imaginativo y lúdico. Colocar el énfasis en lo cinestésico —es decir, en el movimiento— exige prestar atención a las distintas posibilidades de acción del cuerpo. Esta posición implica, en consecuencia, hallar nuevas sensaciones mediante la autoobservación y autointerrogación hacia el conocimiento y evolución de este, y comprende hallar otros lugares; es decir, otras formas de conocimiento integral en cada uno de sus sistemas o partes que lo constituyen. Por todo ello, es menester afinar la consciencia interior a través de los sentidos cinestésico y propioceptivo para dar lugar a una actuación sin esfuerzo y con una expresión auténtica.

Con respecto al componente lúdico, existe una gran variedad de juegos provenientes de los hallazgos de los actores contemporáneos, los cuales son claramente aprovechados y trasladados al trabajo vocal y al cuerpo del cantante. En este caso, la finalidad del juego está dirigida al aprendizaje, puesto que, al tener una semejanza con las reglas de la realidad, permite encontrar soluciones a problemáticas del canto: la adquisición de estructuras mentales o formas de autorregulación.

La función imaginativa constituye un aspecto esencial en el planteamiento del trabajo colectivo de la corporalidad del cantante en tanto permite describir e incluso proyectar, en términos metafóricos, la sensorialidad desplegada por la representación gestual o icónica de determinado momento. Resulta relevante hallar aquellas imágenes que guarden relación con la producción de la voz y con el movimiento corporal. No es posible hacer refe-

rencia a las sensaciones sin recurrir a las imágenes metafóricas provenientes del cuerpo en sus diversas posibilidades. Estos recursos imaginativos, puestos de manera reflexiva, permiten describir las transformaciones alrededor del cuerpo y se constituyen en un medio a través del cual el cantante reflexiona sobre sí mismo y, en particular, la experiencia de vivir su propia corporeidad.

Las imágenes son el lenguaje del cuerpo. Suscitando sentimientos y emociones que a su vez provocan impulsos y acciones. Si las usamos con frecuencia para percibir nuestra voz reprogramaremos una conexión mente-cuerpo que saca a la imaginación de la cabeza y la coloca en el cuerpo. La imaginación encarnada es muy útil para un actor; es posible ejercitarla y desarrollarla al igual que cualquier músculo (Ocampo, 2013, p. 19).

El proceso conlleva una somatización gradual de los principios de actuación de acuerdo con el grado de adecuación y las capacidades de representación del cuerpo. En otras palabras, se pretende que el cuerpo haga parte de un *habitus*; es decir, siguiendo a Bourdieu (1967), un “sistema de esquemas interiorizados que permiten engendrar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones características de una cultura” (p.152). El proceso de somatización implica apropiarse de determinadas prácticas de acuerdo con las situaciones y dinámicas del conjunto social en que se participa, lo que desemboca en una infinidad de situaciones según los principios de ese *habitus*.

Acción metodológica

La experiencia del canto tan poco objetivable y tan difícil de definir en palabras se aprende desde la vivencia y de lo que puede realizar el cuerpo. Como todo hecho o actividad corporal, el canto es efímero y cambiante en cada momento. Dado dicho carácter, el cuerpo es diferente en cada representación y momento y no se presenta igual cuando determinada representación se repite. Tal como afirma Merleau Ponty (1945): mientras el cuerpo se materializa, este se enriquece alrededor de una amplia multiplicidad de significados.

Evidentemente, los alcances del cuerpo construido con base en la experiencia colectiva de aprendizaje van más allá de las acciones puramente visibles. Este hecho dificulta capturar y traducir en palabras cercanas la evidencia corporal construida. Para superar dicha circunstancia, se recurre a las narrativas que se desprenden del proceso, combi-

nando distintas visiones acerca de la propiocepción del cuerpo logrado e interrelacionando los distintos hechos y sucesos, aparentemente dispersos, dotándolos de un significado global.

Los resultados presentados con base en la fenomenología hermenéutica de Ricoeur (2001, p. 380) muestran las narrativas surgidas durante el proceso formativo. Por tratarse de un evento colectivo con efectos personales únicos y diferenciados dentro del conjunto poblacional de estudiantes, las fuentes primarias y representativas de la información aportada fueron tres alumnas: Paola, María Alejandra y Andrea. Las estudiantes, en su mayoría de canto popular y con una edad promedio de veinte años, han sido orientadas dentro de un programa formativo de cuatro semestres con una intensidad de dos horas semanales por los profesores del área de canto y teatro de la Escuela de Artes y Música. Por ser un evento único, singular e irrepetible, en el cual los alcances de las aplicaciones en función de la capacidad propioceptiva del cuerpo se dirigen a estudiantes concretos, por lo cual no es generalizable para todos los casos, el número de alumnos elegidos representa una ponderación alta de cara a la población que terminó su ciclo formativo. Un criterio de selección adicional, como muestreo no probabilístico, consistió en la elección al azar de aquellos estudiantes que mostraron disposición y asequibilidad para describir los procesos cognitivos y corporales que desarrollaron a lo largo del proceso formativo.

Para comprender el modo de propiocepción desarrollado, la tarea del investigador consistió en adentrarse comprensivamente en los procesos cognitivos y sensoriales de los estudiantes dentro del quehacer colectivo de aprendizaje. El investigador, a su vez, mantuvo un interés para dirigir la reflexión y el pensamiento como medio para registrar los cambios en las propiocepciones construidas. Para ello, se realizaron observaciones de clases y entrevistas sobre las percepciones. Al respecto, fueron nueve las preguntas enmarcadas dentro de un cuestionario semiestructurado: ¿de qué manera se ha establecido la relación entre tu voz y el cuerpo?, ¿cómo se ha establecido la relación entre la evolución de tu voz con los rasgos de tu personalidad?, ¿cómo ha evolucionado el conocimiento de sí mismo?, ¿cuál ha sido la importancia del movimiento en el desarrollo de la conciencia corporal?, ¿cuál es la relación del movimiento, la conciencia corporal y la voz?, ¿qué has aprendido a través de tu cuerpo?, ¿qué implica-

ciones tuvo para el desarrollo de la corporalidad el trabajo colectivo?, ¿qué hechos de tu intimidad han florecido y que no conocías?, y ¿qué pasa ahora entre el cuerpo y la voz?

Desde luego, la atención investigativa no se centró de manera específica en el canto en sí mismo, sino en las representaciones y modos como el cuerpo y la voz, como unidad corpórea, se integraron durante el proceso de aprendizaje a través de las experiencias propioceptivas que los estudiantes lograron desarrollar. El carácter multidimensional de la experiencia desarrollada demanda una atención en sendos aspectos o unidades analíticas consideradas como relevantes dentro del campo de la propiocepción. Por lo anterior, el análisis de las respuestas, a través del cruce de reflexiones diferenciadoras y significativas, permitió establecer las características más relevantes para las categorías de análisis que surgieron en el proceso de indagación y que se presentan a continuación:

Conciencia corporal. Trata del conocimiento que el estudiante logró de sí mismo y de los aspectos que lo llevaron a manejar y comprender tanto su corporalidad como su disposición para desenvolverse en medio de su proceso de aprendizaje.

Memoria del cuerpo. Una manera de avanzar en la conciencia del cuerpo que consiste en evaluar o considerar las sensaciones antiguas con respecto a las nuevas dentro del proceso formativo. Para ello, el estudiante cuenta las experiencias o hechos significativos que, como personas y cantantes, vivieron en sus vidas y la manera como lograron transformaciones significativas a través del desarrollo de su conciencia corporal.

La metáfora corporeizada. El paradigma de mente corporizada (Johnson, 1987) considera que la mente y el cuerpo están inexorablemente integrados y que guardan entre sí una relación de equilibrio funcional. La tarea consistió en reconocer aquellas instancias metafóricas que permitieron alcanzar determinados desarrollos del cuerpo y de la voz y sus implicaciones en la mentalidad del estudiante.

Aprendizaje social. El desarrollo de la propiocepción del cantante, al igual que toda actividad humana, es un aprendizaje social. En este caso el estudiante da cuenta de la manera como logró construir una unidad corpórea en relación con los demás compañeros.

Conciencia del sentimiento de sí mismo. El trabajo integrado de la voz y el cuerpo conlleva un

paulatino autoconocimiento y autoconciencia en términos de sensaciones, sentimientos, actitudes, componentes emocionales, entre otros, presentes en el desarrollo de las experiencias del cuerpo. Dentro de esta instancia formativa, el estudiante debe manifestar las diferentes formas en que su subjetividad se transformó en consonancia con el desarrollo de su conciencia corporal.

Resultados

Conciencia corporal

A partir del principio de actividad, el cuerpo del estudiante debe estar dispuesto para construir, incorporar y regular actitudes y percepciones en relación consigo mismo y demás componentes del contexto de aprendizaje. Según la Real Academia Española (2014), *disposición* significa “hallarse apto y listo para algún fin”; ello implica la posibilidad de llegar a ser parte de algo o de estar presente y acorde con los rasgos y características propias en una apertura hacia nuevas posibilidades de conocimiento. Al respecto, las disposiciones corporales que permitieron desencadenar la conciencia corporal del cantante remiten al movimiento, postura y actitudes a través de las cuales el estudiante tuvo la posibilidad de avanzar en el desarrollo de su conciencia corporal durante las experiencias de aprendizaje colectivo.

Las expresiones generadas en los estudiantes demuestran que, cuando se ha estado acostumbrado a un cuerpo estático, adoptar el movimiento como primera disposición desarrollada no solo permite que el cantante adquiera movilidad. El movimiento, además, posibilita, por una parte, una comprensión de la manera como se expresa y manifiesta la corporalidad y, por otro lado, le da razones de ser al cuerpo. Al respecto, María Alejandra, una de las entrevistadas, manifiesta:

Mi instrumento principal no es mi voz, es, ante todo, mi cuerpo entero. Sé que mi voz no es diferente al cuerpo como una parte independiente. En el momento en que conecto mi mente con el cuerpo a través del movimiento comienzo a jugar con mi voz. Es el movimiento el que me hace sentir y reconocer que tengo un cuerpo. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

En Paola, otra de las participantes, el movimiento interior la ha acercado y compenetrado más con su cuerpo. La entrevistada expresa que ha logrado mantenerse y vivir en el cuerpo a través de

sus experiencias y emociones y ha aprendido, ante todo, a reconocerse en él. Ese pensarse corporalmente le confiere el sentido de ser cantante y persona en constante formación. Por su parte, Andrea comenta:

En el momento de ser consciente de mis movimientos y de cómo se expresa mi cuerpo, se ve reflejado en mi voz. Cuando realizo un movimiento delicado o ligero mi voz va a salir mucho más ligera. Si sé manejar la fuerza, la energía, la velocidad, o cómo sube o baja mi cuerpo mi voz sale de otra manera. (A. Villegas, comunicación personal, marzo 10, 2019).

Es evidente que la adopción consciente de posturas y alineaciones y el reconocimiento de las propiocepciones internas como segunda disposición desarrollada producen un cambio notable en la mentalidad del estudiante. Los cambios expresados y experimentados incluyen la activación permanente del cuerpo, la ausencia de cansancio por sensaciones de alivio y un cambio notable en el rendimiento general. De igual manera, son reiteradas las afirmaciones en cuanto al despertar del diálogo interno y a la percepción de los mínimos aspectos emocionales y físicos del ambiente. Estos mecanismos perceptivos, sin duda, se han visto favorecidos tanto por la consecución y apropiación de repertorios de movimientos como por el desarrollo del pensamiento del estudiante en función de sensaciones y de su sensibilidad, como partes constitutivas en la evolución de la conciencia corporal.

Acceder a una mayor significación del cuerpo implica hacer uso del poderoso contenido de reacciones que este posee y la creación de conceptos que la misma palabra no alcanza. No se trata solamente de la voz bien tratada, sino del trabajo corporal a través de conceptos inscritos en **él**. Conceptos como elongación, estiramiento, alineación, apoyo respiratorio, manejo del piso **pélvico**, entre otros les permitieron a los estudiantes hacer conciencia del cuerpo como una estructura hecha de partes que cuando están desajustadas o desalineadas, afectan su armonía funcional. Un cuerpo desarticulado intentará, por cualquier vía y de la manera menos esperada, una compensación que tarde o temprano producirá mayores desalineaciones.

Para acceder a las disposiciones de manera reflexiva, la autointerrogación y la autoobservación, como formas de escucha, se reconocen como los mecanismos cognitivos a través de los cuales es

posible explorar las sensaciones internas del cuerpo. Al respecto, María Alejandra comenta: *“ahora, cuando canto pienso a través del cuerpo, pensar en el cuerpo es sentirlo. A medida que progreso el cuerpo sabe cantar, y la conciencia la ocupo para dirigir la expresión”* (M. A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019). Comentarios como estos dan cuenta de la conciencia corporal desarrollada que, como producto de la modelación subjetiva por parte cada estudiante, les permite avanzar en su propio conocimiento para acceder a una adecuada representación personal en el escenario de su actuación vocal.

Desde luego, pensar en el movimiento no solo ha sido útil para dar razones de ser al cuerpo; también ha propiciado, entre otros aspectos, conocer la naturaleza de cada uno, introducir al cantante en espacios, tiempos e intenciones como base para posteriores representaciones y contribuir, de manera especial, a restituir aquello que aún no ha sido resuelto o está en conflicto, incluso aquello que no guarda relación con el aprendizaje del canto.

Memoria del cuerpo

“Todo lo vivido se instala en el cuerpo” (Gallo, 2011, p. 35). En el cuerpo se halla inscrita la historia de cada persona como un devenir de acontecimientos que van dejando huella. No existe nada en lo que no esté implicado el cuerpo. Desde los razonamientos, los deseos y las más íntimas aspiraciones deben contarse con la presencia inequívoca de la corporalidad. Como es natural, cada estudiante cuenta con una historia de vida que ha dejado alguna huella en sus cuerpos; rastros de dolor en algunos casos y en otros, recuerdos de hechos significativos que marcaron un hito en sus vidas como personas y como cantantes. Evocar dichos acontecimientos se asumen como travesías, cuestionamientos internos, valores y desafíos que han permitido, dentro del contexto de la experiencia formativa, reducir ansiedades, aumentar la percepción y tomar conciencia del cuerpo.

Evidentemente, cuanto más intensas han sido las experiencias que los cantantes han vivido, **más** grande es la memoria depositada en sus cuerpos. Es en el cuerpo donde se constatan los bajos niveles de conexión entre este, la mente y las emociones, con prevalencia en los prejuicios y en las inseguridades. Al respecto, María Alejandra expresa: *“antes, no había conexión entre mi cuerpo, la mente y mi voz. Si no sé cómo es mi cuerpo la voz no sale”*. Este viaje

personal de introspección y de experiencia sensible como fuente de conocimiento entre las experiencias pasadas y el contexto actual ha sido una vía de cambio y ruptura transformadora a través del cual cobra validez la importancia de aprender del propio cuerpo. María Alejandra comenta: *“he aprendido a escuchar el cuerpo, no solo para cantar, sino para vivir con liviandad”*, y agrega: *“es preciso tomar conciencia en el sentir, ser consciente de que algo está sucediendo en mi cuerpo”* (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Dichos cambios se han hecho posibles en el desarrollo de la atención y concentración de las propias sensaciones; para lo cual, ha sido fundamental escuchar atentamente las reacciones y acomodaciones internas cuando se hace referencia a las memorias del cuerpo. Los caminos para lograr esa escucha han sido diversos dependiendo del estudiante. A algunos les ha funcionado acciones como cerrar los ojos para prestar atención a las sensaciones internas —hecho que brinda confianza para la autocorrección y transformación del cuerpo sin la ayuda de la observación—; para otros, el movimiento ha constituido el eje articulador y desencadenador entre la mente y el cuerpo. Este movimiento provocado por la escucha interna permite reaccionar de forma natural ante cualquier exigencia corporal. La metáfora sugerida o evocada es otra estrategia empleada para conectar el pensamiento y la acción del cantante, en articulación con los mecanismos corporales involucrados. Finalmente, la relajación y la meditación llevada a cabo como una apertura del sentir interno y para percibir las diferentes partes del cuerpo han favorecido tanto la conexión entre las experiencias pasadas con las nuevas resignificaciones como la relación de unidad entre la cognición y el cuerpo.

Estas acciones y modos particulares de representación corporal del conjunto de estudiantes han conformado una experiencia de unidad del cuerpo en la cual, la voz es reconocida como una parte constitutiva no separada del mismo. Desde su vertiente emocional, estas exploraciones, como estrategia complementaria de aprendizaje y auto-descubrimiento, permitieron una toma de conciencia en cuanto a discernir y comprender cómo es el funcionamiento y la disposición natural del cuerpo en cada estudiante. En este sentido, María Alejandra expresa: *“he aprendido a través de mi cuerpo que hay una forma natural de estar; él me avisa, pero a*

veces uno no lo escucha. He aprendido a escuchar el cuerpo no solo para cantar sino para vivir mi vida” (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019). Andrea, por su parte, asegura: “el manejo de la voz a través del cuerpo me ha llevado a preguntarme de dónde provenían ciertos estados de ánimo y por qué me sentía de determinadas maneras” (A. Villegas, comunicación personal, marzo 10, 2019).

Todo lo anterior configura una realidad en la mentalidad del estudiante acerca del cuerpo que lo interpela interiormente y lo hace capaz de pensar corpóreamente. El estudiante comprende que su cuerpo está en constante modificación y que puede elegir **dónde y cómo estar** y, ante todo, qué tanto despliegue de energía puede imprimir en determinado momento de su actuación sonora.

La metáfora corporeizada

Cuando se hace referencia a que el sentir y el pensar van de la mano o que el cuerpo es el que piensa y siente, el lenguaje que el estudiante emplea al respecto no suele ser literal, sino más bien simbólico y de carácter metafórico. Una señal del grado de evolución de la propiocepción del estudiante tiene que ver con la manera como construye sus propias representaciones internas. Dichas formas de elaboración personal dan cuenta de la corporalidad para pensar tanto las sensaciones globales como de determinadas partes del cuerpo. Por ello, “la activación sensorial del cantante es absolutamente esencial para el desarrollo de las funciones mentales, y, asimismo, las imágenes metafóricas son un estímulo que provoca sensaciones para aconsejar o advertir determinado manejo o adecuación vocal” (Roa Ordoñez, Barco Quintana, Belmonte Culman, Hernández Vásquez, y Hoyos Ordóñez, 2018, pp. 93-94).

Los estudiantes, de acuerdo con sus experiencias personales o por la guía de sus maestros, reconocen y plantean que han llevado a cabo cambios en sus propiocepciones corporales a través de diversos recursos metafóricos. Metáforas como ‘síntesis de lo viejo y lo nuevo’ representan un antes y un después como respuesta a la naturaleza de las transformaciones vividas. Otras metáforas cumplieron una función práctica para desencadenar determinadas acciones sensoriales, como el hecho de liberar tensiones en ciertas partes del cuerpo, a nivel del cuello y los hombros, entre otros. Algunas fueron importantes para recordar determinada información y conectar nuevos conceptos con las experiencias pre-

vias del estudiante y para esclarecer ciertos conceptos que suelen ser difíciles de explicar por la vía de la objetividad; tal es el caso de las relaciones de equilibrio entre el cuello, la espalda y los hombros dentro de un todo integrado para favorecer la movilidad y flexibilidad del cuerpo. En el estudio, sobresalieron aquellas metáforas que buscaron las sensaciones en torno a la energía adecuada que debe desplegarse en determinados momentos. No faltaron las metáforas que permitieron sensaciones de grandeza y amplitud corporal y que a su vez otorgaron seguridad en el momento de cantar.

Ahora bien, las metáforas que estuvieron dirigidas a la reacción del cuerpo antes que al despertar de la voz merecen una mención especial. El principio fundante de este tipo de metáforas consistió en hallar, a través de la autoexploración, las reacciones y sensaciones del cuerpo mucho antes que el trabajo vocal. Claro ejemplo de ello es el comentario de María Alejandra al respecto:

Las metáforas cumplen su función en tiempos determinados. Sirven para ciertos momentos porque las situaciones son cambiantes e instantáneas. Las de antes ya no me sirven ahora, por lo tanto, debo buscar otras porque la mente se aburre. Cuando hay desconexión entre la voz y el cuerpo, por ejemplo, en horas de la mañana, recorro a imágenes, como caminar pesado para encontrar después mi voz. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Este conjunto de procesos metafóricos de activación motora y sensitiva son reconocidos como valiosos porque, así como generan transformaciones en la propiocepción del cuerpo, cambian notablemente los mecanismos auditivos del estudiante. Cuando se logran articular de manera funcional la escucha con las sensaciones a través de las imágenes metafóricas, el hecho vocal vive una transformación y adecuación significativa.

Gracias a las bitácoras elaboradas por algunos estudiantes, se tiene evidencia de las representaciones cinestésicas desarrolladas por ellos a través de la combinación de los sentidos. Estos registros permitieron encontrar analogías para la representación del cuerpo, el manejo pertinente de las sensaciones y, de manera particular, la expresión a la hora de cantar. Caso representativo de este hecho lo constituyen las reflexiones de María Alejandra:

De acuerdo al (sic) carácter de la obra, me llegan a mi mente los colores y pienso en el ambiente en que

estoy. Si la canción es triste, los colores son grises y opacos; pero, si la voz es alegre aparecen los colores rojos. De acuerdo a (sic) esto, regulo y direcciono mi actuación. Cada color significa algo diferente; por eso es que no lo hago tan racionalmente sino en la forma en que me llega esa asociación con los colores. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Aunque las metáforas no producen efectos iguales directos o automáticos en todos los estudiantes, sino que tiene efectos concretos y diferenciados en cada uno de ellos, se reconoce su valía por ser un medio que permite acrecentar el autoconocimiento corporal. Más allá de los beneficios que resultan de la aplicación consciente para producir reflejos posturales en cuanto a estabilidad, alineación y balance; y aumento en la flexibilidad, en el tono muscular, en la regulación de la energía y en las disposiciones corporales a que haya lugar, ellas envían mensajes de solución. Este hecho, de una manera u otra, obliga al estudiante a aumentar y encaminar las representaciones mentales en cuanto al conocimiento del cuerpo, de tal forma que pueda anticipar y regular las acciones pertinentes para cada momento de actuación.

Aprendizaje social

El hábito de observar a los otros y no reparar en uno mismo y en el propio cuerpo es un factor que dificulta el tránsito entre la mirada externa y la interna. Andrea asegura que *“al comienzo, algunos ejercicios fueron difíciles de realizar por la costumbre de observar otros cuerpos y no el propio. Todo porque nos cuesta aceptarnos como somos. Por la tendencia a compararnos con otros, nos olvidamos de nuestro cuerpo”* (A. Villegas, comunicación personal, marzo 10, 2019). Por su parte, María Alejandra asegura que: *“ello es porque uno no se quiere y valora lo suficiente. Eso de mirar al otro no es un “te reconozco”, sino un ¿qué tiene esa persona que no tengo yo?”* (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

La imperiosa necesidad de romper con los prejuicios con relación a lo que los otros piensan y a los condicionamientos que surgen a partir de la opinión de los demás es una reiteración que hacen los estudiantes. No obstante, esa necesidad no desconoce la importancia de reconocer la existencia de los otros dentro del espacio formativo; ya que, de una manera u otra, ello implica una experiencia psicológica adicional que permite canalizar los

sentimientos y actitudes del cantante. Sin duda, la mirada y la valoración de los demás actúan, a la manera de un espejo, en la forma como el cantante se percibe, imagina y actúa con respecto al propio cuerpo. El sentido perceptivo del estudiante se va creando de manera progresiva y constante a través de la cercanía e intercambio corporal con otros. Esta circunstancia le permite constatar a cada uno cómo la conciencia corporal se ve fortalecida por las conciencias corporales de sus compañeros. Robustecer esa conciencia se torna valioso porque brinda confianza y seguridad, pero, ante todo, contribuye de manera significativa al crecimiento y transformación de cada participante dentro de la experiencia colectiva de aprendizaje.

A través del contacto y la sensibilización de la existencia del otro —que gracias a sus movimientos, actitudes, ritmo y posición es posible modificar la conciencia propia—, se resalta la pertinencia de la relación con el espacio y los objetos como una forma de situar al cantante en el aquí y en el ahora. Una vez lograda esa meta, se considera que el cuerpo llega a hacer parte de un espacio en el cual cada quién aporta armonía y creatividad en una multiplicidad de acontecimientos llenos de significación. Todo esto se materializa en el cuerpo, donde, además, se constata la manera como este está inexorablemente ligado al sentir, pensar, y cantar.

Dicho estadio de desarrollo de la corporalidad se caracteriza, además, por ser un hecho o fenómeno expresivo con alta carga simbólica que comienza en cada cuerpo que enriquece y fortalece la propiocepción de los demás. Cuando el estudiante lee y comprende otros cuerpos a través de su cuerpo, percibe que el encuentro consigo mismo, con los otros y con las cosas solo es factible por medio de la corporalidad. No se trata, sin embargo, de hacer sucedáneos con base en otros cuerpos; el cantante entiende que, a través de una permanente búsqueda, debe reconocer sus propios límites y valorar su subjetividad como bases para construir una corporalidad propia.

En la medida en que la conciencia corporal coincide o guarda cercanía con lo que se intenta representar y la manera como los demás observan, se tiene una clara señal de que las cosas van bien. En este sentido, María Alejandra comenta:

Una vez me puse el reto de intentar mirar a todos a los ojos. Eso me hizo no bajar la mirada y casi de inmediato la postura mejoró mucho más y logré quitarme el miedo al qué dirán. Eso me ayudó y no

pasó nada. Fue maravilloso. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

No cabe duda de que esta es una manera de generar y construir empatía, la cual se desarrolla sobre la conciencia de sí mismo; porque en la medida en que el cantante está abierto a sus propios sentimientos y formas de pensar y expresar el canto en su cuerpo, más hábil se muestra para interpretar la obra y conectar con los demás.

Este cambio de actitud obedeció, además, a la manera como se logró acercar y conciliar el cuerpo sujeto con el cuerpo objeto. La perspectiva funcional e instrumental del cuerpo pensado en función de los demás y no para sí mismo cambia en el momento en que se establece conexión entre los estados corporales internos en toda la variedad de sensaciones y emociones y los estados externos de ser de los demás y del mundo. Por ello, hablar de propiocepción es hacer referencia a la subjetividad en una experiencia educable por sí misma que reivindica la actuación del cantante en su forma de relacionarse con la realidad que le rodea.

En síntesis, la perspectiva interior de cada entrevistado da cuenta de los cambios vividos en torno a la percepción desarrollada. Algunos de estos cambios tienen que ver con la ampliación o aumento de la sensibilidad perceptual de los otros y de sí mismo, a quien se le agudizan y sensibilizan aún más la mirada y la escucha que atienden rápidamente los distintos detalles del contexto. Asimismo, hay un florecimiento de la inteligencia perceptiva que sabe ahora cómo discernir y direccionar determinada actuación corporal en aspectos referidos a la energía desplegada en determinado momento, al manejo de la voz, al movimiento y desplazamiento conveniente y, por supuesto, a las modificaciones a que haya lugar.

Todo lo anterior conlleva a destacar la importancia del ambiente formativo creado como un espacio socialmente abierto que favorezca el intercambio subjetivo y experiencial en que se comparten emociones similares. Es evidente el valor de este escenario como un lugar donde es posible desarrollar la propiocepción a través de conceptos corporeizados. Es decir, un espacio de construcción experiencial en que la “propia corporalidad, del otro y de las cosas está atravesada por aspectos subjetivos como actitudes, motivaciones, circunstancias, lazos afectivos, sentimientos y emociones” (Gallo, 2009, p. 234). Llegado ese momento, el cuerpo que canta adquiere

una nueva significación en cuanto a la posibilidad de expresar o simbolizar una experiencia personal.

Conciencia del sentimiento de sí mismo

Las referencias al autoconocimiento dan cuenta de la manera como el estudiante se descubre, hace y ocupa de sí mismo, y cómo se piensa con y en el cuerpo. Las narrativas corporales hablan de aspectos personales antes desconocidos para cada estudiante que les ha permitido adentrarse a sus propias intimidades, encontrar cosas nuevas y, ante todo, entenderse a sí mismos. Las reflexiones de los estudiantes, de igual manera, remiten a las singularidades de las experiencias subjetivas en las cuales los cantantes encuentran la oportunidad de transformarse desde la propia corporalidad y vencer el miedo a través del juego. En este sentido, María Alejandra asegura:

Durante estas clases aprendí a comunicarme conmigo misma. He aprendido a reconocer mis miedos. Tenía miedo de fallar con relación a todo. Miedo a decepcionar a todos, en especial, a mí misma. Me preguntaba: ¿Seré suficiente y capaz? Ahora, no tengo miedo de fallar o equivocarme, eso no importa, pienso en jugar. Veo el presente con mayor disfrute. Todo porque el cuerpo me ayudó a saber quién soy en medio de mis desavenencias y dificultades personales. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Resulta revelador cómo ciertas alteraciones de la conciencia corporal provienen de una historia de desajustes emocionales. Algunos déficits de autoestima del cantante vienen de eventos traumáticos que ineludiblemente conllevan dificultades para representar con su cuerpo determinado contenido expresivo. Esas barreras, de una manera u otra, comportaban sentimientos de duda y vacío que, en últimas, no permitían regular los estados internos y la actuación vocal de manera acertada.

Asimismo, como consecuencia de las transformaciones en su intimidad, en particular, en el modo de ser de cada uno de ellos, los participantes reconocen los conflictos y desafíos que han tenido que pasar para poder construir su identidad como cantantes. Viviendo en el mundo de hoy, el reconocerse a sí mismo significa enfrentarse a contradicciones que acarrearán colocar en tela de juicio su presencia en función de reproducir un modelo de vida alineado a los mandatos sociales. Este dilema hace que la perspectiva como cantantes no esté desprendida de la personalidad, de la esencia de

ser hombre o mujer, ni del sentimiento de tener un cuerpo con unas características propias. Por ejemplo, de acuerdo con Paola, “*el cuerpo es un obstáculo cuando tienes en tu cerebro la condición de mujer*” (P. Ortiz, comunicación personal, marzo 21, 2019). A las mujeres, en particular, se les exige un cuerpo más para los demás que para ellas mismas; deben hacer lo que se espera en beneficio de otros y no de ellas habitando un cuerpo.

Otras causas que no permitían acercarse de manera diferente el cuerpo y la mente residen en las explicaciones técnicas sobre el tratamiento conjunto del cuerpo y de la voz desprovistas de entendimiento de tipo sensorial. Se trata de prácticas corporales de concepción mecanicista, funcional e instrumental basadas en los recursos técnicos para el desarrollo vocal. Asimismo, el proceso que en ocasiones se lleva a cabo en la formación vocal alude a las prácticas solipsistas, las cuales suelen conceder mayor valor al individualismo artístico que al aprendizaje colectivo como una alternativa innovadora de enseñanza.

Paulatinamente tanto las afectaciones como las experiencias del cantante se van transformando en la medida en que este logra sincronizar componentes emocionales con la experiencia perceptual del cuerpo —hecho que conlleva un cambio en su actitud—. Al respecto, Andrea comenta: “*aprendí a comprender a los otros llegando a armonizar mi ser con los otros y con el mundo de las cosas, dando y recibiendo*” (A. Villegas, comunicación personal, marzo 10, 2018). Mientras que María Alejandra asegura:

Con la cuestión del cuerpo he aprendido a manejar mis emociones para que no se desborden, sabiéndolas controlar. Claro que no se trata de controlar las emociones porque sí, se trata, más bien, de saberlas direccionar para encaminarlas de otra manera. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Queda claro que en la medida en que el cantante logra aliviar, conciliar, superar e, incluso, aprovechar sus experiencias, condicionamientos sociales y falencias internas a través de la activación y direccionamiento de su propiocepción corporal como campo sensible de conocimiento y aprendizaje no solo produce una sensación de relajación, sino que la percepción cambia de manera significativa. Si para Paola el canto ha sido una medicina frente a su historia, para María Alejandra ha sido una forma para vivir el presente. Así lo manifiesta cuando dice:

He sentido más calma viviendo el presente. Pienso más en mí en términos de lo que quiero y de lo que me hace sentir cómoda. Un hecho, por ejemplo, que no conocía, es que soy muy calmada, porque he venido liberando, soltando y manejando mejor mis emociones. Los momentos tristes me han servido para evocarlos cuando canto. Me apresuro a pensar en lo que siento; no lo pienso analíticamente sino como lo siento. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

Como consecuencia del desarrollo perceptivo, es evidente el grado de confianza, seguridad y de crecimiento interno adquirido por los participantes. Este desarrollo ha desencadenado, a su vez, en un aumento en la sensibilidad del estudiante.

Mi afectividad cambió, mi forma de vestir cambió, mi forma de verme cambió, ahora me amo, antes no me quería y esto afectaba mis relaciones. Porque me quiero ver mejor y porque soy importante para mí, gracias al trabajo del cuerpo. (M.A. Martín, comunicación personal, febrero 20, 2019).

La reflexión de María Alejandra demuestra que existe un proceso sincrónico entre cada una de las evoluciones de la propiocepción del cuerpo y la experiencia psíquica que no solo otorga confianza en sí misma, sino que también favorece la cercanía con los demás y su relación con el escenario.

Por todo lo anterior, la disposición, las memorias corporales y demás recursos para conectar el mundo interior del estudiante con la intimidad del público recobran valor. Tal conexión suele considerarse como una zona de intercambio subjetivo en el cual se hace público algo que es privado. Lograr esa correspondencia es razón suficiente para considerar el canto como una vía de reencuentro y de construcción del estudiante desde sí mismo en tanto cuerpo sujeto que explora sus propios límites subjetivos y que bordea aspectos desconocidos de sí mismo.

Conclusiones

El proceso implementado evidencia un tránsito de la vivencia del cuerpo entre su concepción como instrumento y medio de expresión. Desde el punto de vista formativo, cada vivencia implica modos diferenciados y complementarios para entender, vivir, sentir y hacer cuerpo la experiencia de cantar.

Hacer referencia al cuerpo como instrumento es compatible con la idea de un objeto que se debe manipular con una finalidad determinada. Es ape-

nas obvio que el fin último de esta concepción es el control a través de diversas técnicas. En este sentido, el desarrollo perceptivo del cuerpo está supeditado a acoger y asumir los principios y reglas de actuación vocal con la finalidad primordial de servir de plataforma al desarrollo de la voz. Este carácter instrumental hace alusión a cualquier práctica involucrada con la administración de la respiración, exploración de resonadores, tiempos y cuidados, entre otros. Sin duda, para llegar a este nivel de conciencia propioceptiva, esta práctica es necesaria como una manera de percibir los órganos fonoarticulatorios durante el proceso técnico de desarrollo de la voz de una manera más eficaz.

No obstante, estos primeros planos de evolución de la propiocepción dan lugar a la concepción del cuerpo como un medio de expresión a través del cual, el cantante manifiesta su sentir controlando un objeto que es su cuerpo. Si como medio debe entenderse aquella instancia mediante la cual es posible llevar a cabo determinada acción, el cuerpo emerge, entonces, como un medio que permite materializar un sentimiento. En este plano, la técnica ya no es vista como un fin en sí misma, como tampoco el cuerpo es formado como un producto; este es percibido, ante todo, como un medio para la expresión. Para ello, se hace necesaria la presencia de una técnica vocal plenamente desarrollada que haga posible el desenvolvimiento natural del cuerpo; porque en la medida en que dicha técnica esté incorporada, no es necesario pensar en ella y, de esta manera, se puede dar paso a lo que se quiere decir con el cuerpo.

Desde el punto de vista formativo, una pedagogía de la propiocepción corporal del cantante sitúa la reflexión en un contexto que va más allá de la instrucción del cuerpo. Esta pedagogía conlleva una educación de la subjetividad misma que resalta la vivencia, la percepción y la conciencia de sí mismo como una vía para ayudar al estudiante a hacerse artista del canto. No hay nada en la expresión del canto que no se cristalice en y a través del cuerpo. Lo corporal es el lugar donde se es como cuerpo sensible y animado que toma como punto de partida el yo interior.

Contrario a los postulados cartesianos que otorgan razones objetivas a la presencia del cuerpo, una pedagogía de la subjetividad corporal hace referencia de este en primera persona. Desde el punto de vista de la formación musical, la experiencia

desarrollada da cuenta de la importancia del rol del maestro y del estudiante a través de una enseñanza vitalmente cercana en la que se valoren las experiencias subjetivas como momentos de aprendizaje valioso. Holguín y Martínez (2017) denominan esta dimensión como “una ontología de estar junto con el otro” (p. 14); es decir, todas aquellas interacciones entre los diferentes protagonistas del acto educativo que otorgan sentido a las vivencias subjetivas del estudiante en sus dimensiones emocionales, mente-cuerpo y su entorno sociocultural. Sin duda, es una educación de lo corpóreo que, como aseguran Castañeda y Gómez (2011) “permite saber del cuerpo y de quien lo habita” (p. 72).

Lo desarrollado a lo largo de esta experiencia formativa evidencia la manera como el cuerpo, en su dimensión vocal, es capaz de expresar estados internos. El canto como expresión simbólica del cuerpo da lugar a distintas formas de expresión de la subjetividad del artista. Por ello, se hace necesario una “pedagogía de la subjetividad corporal” (Planella 2006, p. 181) orientada a traspasar la frontera del cuerpo tenido y adiestrado técnicamente para acceder a un cuerpo ligado tanto al pensamiento y el sentimiento como a la reflexión y lo estético en un territorio de significaciones.

El giro corporal en la pedagogía y la psicología de la música, (sic) implica superar la idea del cuerpo como instrumento, para ubicarlo como una pieza clave en los procesos psicológicos que nos permitan comprender el mundo y replantear las categorías musicológicas que incluyan otros aspectos de la experiencia musical (lo dinámico, lo emocional, lo intersubjetivo que han sido negadas por la musicología hegemónica. (Shifres, 2015, p. 54).

Se trata, en últimas, de dar razones sensibles al cuerpo para que el estudiante sea un artista que evidencie con su voz su mundo interior; es decir, que logre hacer-se en la tarea continua de conocerse porque su cuerpo tiene la fuerza y el potencial para simbolizar y la disposición para expresarse.

Referencias

- Alessandroni, N. (2013a). El paradigma del diagnóstico en la Pedagogía Vocal Contemporánea: orígenes y aplicaciones. En *VI Jornadas de investigación en Disciplina Artísticas y Projectuales*. Facultad de Bellas Artes, Universidad de La Plata.
- Alessandroni, N. (2013b). Pedagogía vocal comparada: que sabemos y que no. *Arte e investigación*, 9, 7-15.
- Barba, E. (1986). *Más allá de las islas flotantes*. Gaceta.

- Bourdieu, P. (1967). "Postfacio". En E. Panofsky (Ed.), *Architecture gothique et pensée scholastique* (pp. 133-167). De Minuit.
- Castañeda, G., y Gómez, S. (2011). Hacia una perspectiva hermenéutica crítica de la Educación Corporal: Foucault y el cuidado de sí. En C. García (Ed.), *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Funámbulos Editores. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/libros_expo2011/hermeneutica_educacion_corporal.pdf
- Csordas, M. (2010). Modos somáticos de atención. En *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. (pp. 83-104). Biblos. http://www.academia.edu/15289066/Somatic_Modes_of_Attention_Spanish
- Foucault, M. (1994). *La ética del cuidado de si como práctica de la libertad*. Gallimard.
- Gainza, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Gallo, L. (2009). El cuerpo en la educación da qué pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos* 35(2), 231-242. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200013>
- Gallo, L. (2011). Lo que nos da a pensar Schiller para la Educación Corporal. En C. García (Ed.), *Hermenéutica de la Educación Corporal*. Funámbulos Editores. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/libros_expo2011/hermeneutica_educacion_corporal.pdf
- Gibson, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton-Mifflin. <https://doi.org/10.1002/bs.3830260313>
- Gómez, J., y Sastre, A. (2008) En torno al concepto de cuerpo desde algunos pensadores occidentales. *Hallazgos*, 9, 119-131. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835170007>
- Grotowski, J. (1993). Dalla compagnia teatrale a L'arte como veicolo. En T. Richards (Ed.), *Al lavoro con Grotowski sulle azioni fisiche* (pp. 123-141). Ubu-libri.
- Grotowski, J. (2000). *Hacia un teatro pobre*. Siglo XXI Editores.
- Hanna, T. (1994). *Somática. Recuperar el control de la mente sobre el movimiento, la flexibilidad y la salud*. Ed. Yug
- Holguín, P., y Martínez, I. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento, palabra y obra*, 18, 6-15. <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6279>
- Idiáquez, C. (2011). *Aproximación psicoanalítica al cuerpo del actor en escena* [Tesis de maestría]. Universidad de Chile. <https://studylib.es/doc/7369783/%E2%80%99Cproximaci%C3%B3n-psicoanal%C3%ADtica-al-cuerpo-del-actor-en-escena%E2%80%99D>
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily bases of meaning, imagination and reason*. University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>
- Laverde, A. (2013). *Aportes para la formación corpo-vocal del educador escénico desde la pedagogía musical* [Tesis de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1297>
- Magri, M. G. (2013). Resuena el cuerpo: hacia una etnografía con cantantes de música popular en la Plata. *Question: Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(40), 112-126. <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta -De Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción, siete conferencias*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/MerleauPontyMaurice.ElMundoDeLaPercepcion.SieteConferencias>.
- Morales, P., y Quintero, A. (2012). *Investigación en Artes. Una caracterización general a partir del análisis de creaciones de Eugenio Barba y el Odin Teatret*. Unitec. Colección Investigativa Universitaria.
- Nietzsche, F. (1999). *Así habló Zaratustra*. Ediciones Universales.
- Ocampo, A. (2013). *La libertad de la voz natural, método linklater*. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial: Universidad Autónoma de México.
- Rabine, E. (2002) *Educación funcional de la voz. Método Rabine*. Centro de Trabajo Vocal.
- Parussel, R (1999). *Querido Maestro Querido Alumno. La educación funcional del cantante. El método Rabine*. Ediciones GCC.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Desclée De Brouwer.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª edición). <https://www.rae.es/diccionario-de-la-lengua-espanola/la-23a-edicion-2014>
- Peñalba, A. (2008). *El cuerpo en la interpretación musical. Un modelo teórico basado en las propiocepciones en la interpretación de instrumentos acústicos, hiperinstrumentos e instrumentos alternativos* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/55>
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*, II Trad. Corona, P. Fondo de Cultura

Económica. <https://elfondoenlinea.com/Detalle.aspx?ctit=004230R>

Roa Ordoñez, H., Barco Quintana, U., Belmonte Culman, G. L., Hernández Vásquez, S., y Hoyos Ordóñez, C. (2018). *Sensaciones, imágenes y metáforas en la enseñanza del canto*. Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda, Escuela de Artes y Música. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11232/1186>

Shifres, F. (2015). El pensamiento musical en el cuerpo. *Epistemos. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(1), 45-56. <https://doi.org/10.21932/epistemos.3.2938.1>

El ecohéroe escolar como figura arquetípica para la niñez. Un estudio encaminado a atender el manejo de los residuos sólidos en el aula escolar*



The School Eco-hero as an archetypal figure for children.
A study aimed at addressing the management of solid waste in the classroom

José Ignacio Bolaños Motta[§]
Laura Rocío Chávez Ospina[‡]
Carlos Alfonso Sánchez Rodríguez[¶]

* Artículo de investigación derivado del proyecto: “”

[§] Licenciado en Música de la Universidad del Cauca, Magister en Educación 3 cohorte de la maestría en Educación de la Universidad del Cauca, actual docente del programa de Pedagogía infantil de la Universidad de los Llanos.

Correo electrónico:
ignaciomotta@unicauca.edu.co
 0000-0002-9976-1808

[‡] Estudiante IV semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos.

Correo electrónico:
Laurarchavez@gmail.com
 0000-0001-5604-2945

[¶] Licenciado en Danzas y Teatro de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá, Especialista en Docencia del Arte Dramático de la Universidad Antonio Nariño, Bogotá. Docente del programa de Administración Turística y Hotelera, Universidad de los Llanos.

 0000-0002-3590-5462

Cómo citar:

Bolaños, J., Chávez, L., & Sánchez, C. (2020). El ecohéroe escolar como figura arquetípica para la niñez: Un estudio encaminado a atender el manejo de los residuos sólidos en el aula escolar. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a08>

Recibido: 09/09/2019
Revisado: 24/02/2020
Aceptado: 10/03/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen

El presente artículo expone los alcances de un estudio que tuvo como objetivo fortalecer el sentido de la responsabilidad hacia el manejo de los residuos sólidos de los estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala de Villavicencio (Meta). A través de un enfoque cualitativo desarrollado a partir de dos propuestas metodológicas; a saber, la investigación creación y la investigación acción, se llevaron a cabo actividades escolares relacionadas con la creación de dos superhéroes. La categoría de ecohéroe escolar, a la cual pertenecen estos superhéroes, buscó sensibilizar a la comunidad estudiantil sobre el correcto manejo de los residuos sólidos. Como resultado, se encontró que los niños fueron influenciados por el ecohéroe y desarrollaron una toma de conciencia sobre el manejo de los residuos en la institución.

Palabras clave

Escuela, aula, símbolo, investigación, infancia.

Abstract

This study aimed to strengthen the sense of responsibility towards solid waste management of the preschool students at the Jorge Eliécer Gaitán Ayala Educational Institution in Villavicencio (Meta). Through a qualitative approach developed from two methodological proposals, namely Creation Research and Action Research, school activities related to the creation of two superheroes were carried out the category of school eco-hero, to which these superheroes belong, sought to raise awareness among the student community about the proper management of solid waste. As a result, the children were influenced by the eco-hero and developed an awareness of waste management in the institution.

Keywords

School, classroom, symbol, research, childhood.

*Usted puede quitarle al hombre sus dioses,
únicamente dándole otros.*
Carl Gustav Jung.

Introducción

La presente investigación se desarrolló con estudiantes de preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán Ayala, sede Atanasio Girardot de la ciudad de Villavicencio (Colombia). En ella, participaron 11 (once) niños y 17 (diez y siete) niñas, para un total de 28 estudiantes, todos con edades entre los 4 (cuatro) y 5 (cinco) años. Para el momento en que se propuso el ejercicio investigativo, los escolares se encontraban en etapa de aprender a manejar elementos como los residuos sólidos (Ocampo, Pradilla y Méndez, 2008). Teniendo en cuenta ese aspecto y con el fin de fortalecer la responsabilidad de los estudiantes de preescolar hacia el manejo de dichos residuos, se determinó crear dos superhéroes para, a partir de ellos, desarrollar una serie de actividades que tuviesen relación directa con el manejo de este tipo de residuos (Embid, 2018). En este sentido, se estableció la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué influencia tiene el arquetipo denominado ecohéroe escolar sobre los niños de la IE Jorge Eliécer Gaitán Ayala en relación con el manejo responsable de los residuos sólidos?

Con el estudio se pretendió ofrecer una solución parcial a un problema interno —y también externo— del aula escolar: la inadecuada eliminación de los desechos escolares. La propuesta buscaba trascender la estrategia de hacer reproches a los estudiantes y brindar la posibilidad de generar una finalidad consciente a las basuras de la institución. Durante la primera fase del proceso, las observaciones indicaron la presencia de múltiples residuos sólidos en lugares como canchas, salones, parques internos, entre otros. Un residuo sólido hace referencia a un determinado “objeto que se obtiene a la vez que el producto principal, e incluye tanto los que han devenido inaprovechables” (Campins citado por Gómez, 1995, p. 22). Es de notar que el concepto residuos sólidos no ha generado mayores modificaciones en los últimos años¹, pues en la actualidad se definen como “aquellas sustancias, productos o subproductos en estado sólido o semisólido de los que su generador dispone, o está obligado a disponer... En otras palabras, residuos sólidos son todas aquellas sustancias o productos que ya no necesitamos” (Ministerio del Ambiente, 2016, p. 8). Ahora bien, partiendo de la propuesta para afrontar adecuada-

mente la problemática provocada por los desechos generados en la institución educativa y asumiendo que,

El pedagogo es un teórico y un diseñador de juegos orientados al desarrollo de la inteligencia... [y por tanto] pasa de ser un enseñante a un diseñador y ejecutor de criterios de acción orientados a garantizar el logro de metas o ideales, en concordancia con el tiempo y los recursos disponibles (Maldonado, 2012, pp. 27-43).

Los docentes investigadores diseñaron un amplio conjunto de actividades didácticas destinadas a configurarse como una “práctica social viva” (Garrido, 2013, p. 118). Tales actividades, que se describirán más adelante, surgieron de la creación de dos personajes: el ecohéroe escolar y su antagonista. El diseño de las actividades implicó un levantamiento bibliográfico sobre arquetipos junguianos, en tanto el objetivo consistía en diseñar personajes que fuesen atractivos para la niñez y permitieran su posterior utilización o intervención sobre el contexto.

En ese sentido, y dado que la niñez hace referencia a la etapa en la que el ser humano toma conciencia de su responsabilidad sobre el entorno, se determinó que sería el ecohéroe escolar —así denominado por los investigadores— una convención a partir de la cual se generaría una transformación en lo que respecta al manejo de los desechos escolares. Dicho ecohéroe representaría el sentido de la responsabilidad o la ausencia de ella en el niño (Montessori, 2004). Desde una óptica Jungiana, el superhéroe, visto como símbolo, implicaría que este “actúa sugestivamente, es decir, convincentemente, y expresa al propio tiempo el contenido de la convicción. Actúa convincentemente en virtud del numen, o sea, de la energía específica propia del arquetipo, la vivencia de este último es... Francamente impresionante” (Jung, 1993, p. 245).

Para materializar la propuesta de actividades, dirigida hacia la concientización de los niños y, en general, de la comunidad académica acerca de la responsabilidad que el adecuado manejo de residuos implica, se hizo necesario revisar los antecedentes respecto al manejo de residuos (Gómez, 1995; Márquez, 2016; Sáez y Urdaneta, 2014). Esta problemática se ha convertido en un asunto muy debatido en occidente, pues los desechos y desperdicios se encuentran profundamente anclados al desarrollo de sociedades industrializadas o consumistas. Investigaciones precedentes han sido lleva-

das a cabo por instituciones educativas (Criollo y Ortega, 2014; Caballero, Del Carmen y Primitivo, 2016; Cañedo, Barragán, Olivier, Rodríguez y López, 2015), hospitalarias (Suárez y Junco, 2012), de Educación Superior (Andraca y Sampedro, 2011), y en espacios como parques (Mora y Molina, 2017), mercados (De Lara, 2015) e incluso dentro del mismo campo de la educación infantil (Ocampo *et al.*, 2008). No obstante, se desconoce el manejo de esta problemática desde una propuesta basada en la psicología arquetípica y con actividades similares a las aquí presentadas.

A partir de la necesidad de formar ciudadanos con la capacidad para responsabilizarse del manejo adecuado de los residuos sólidos, el presente estudio determinó fundamental que esa formación se llevase a cabo desde las edades más tempranas en tanto se crean bases sólidas que fundamentan acciones que ayuden a atender o, en el mejor de los casos, a dar solución a problemáticas surgidas de un inadecuado manejo de residuos.

Los Arquetipos de Jung

Karl Gustav Jung fue una figura muy influyente en el campo de la psicología en el siglo XX, al cual realizó aportes como el concepto de los arquetipos del inconsciente (Jung, 1954; Jung, 1982). Aunque por diversas razones históricas sus planteamientos fueron eventualmente opacados ante la fama del freudismo, en los últimos años se ha venido observando el ascenso de su pensamiento (Voela, 2018) —pensamiento que motivó en buena medida la presente propuesta—. Aunque los arquetipos ya habían sido reflexionados por Platón, ha sido el psicólogo suizo quien, para tiempos de la modernidad, otorgó un sentido claro a este concepto y logró darles un posicionamiento consistente durante los primeros tiempos de la psicología². Así pues, arquetipo se define como un producto que se hace visible a través de “imágenes primordiales... resultado de un proceso de formación” [o quizás] “en los productos de la fantasía se hacen visibles las imágenes primordiales, y es aquí donde encuentra su aplicación específica el concepto de arquetipo” (Jung, 1970, p. 73) que configuran un ser interno —individual o colectivo³—. En ese sentido, un arquetipo puede definirse como las “formas típicas de conducta que, cuando llegan a ser conscientes, se manifiestan como representaciones” (Jung, 1954, p. 54) que “preforman e influyen el pensamiento, el sentir y el actuar de cada *psique*” (Jung, 1970, p. 73).

De acuerdo con esa definición, para este estudio se optó por acudir a la idea del arquetipo del héroe (Campbell, 2014). Se encontró pertinente que los docentes en ejercicio delegasen el discurso sobre los residuos al ecohéroe debido a que dicha figura arquetípica permitiría establecer un modelo de comportamientos a seguir en torno al manejo adecuado de los residuos sólidos y generar un sentido de responsabilidad al respecto en los estudiantes de preescolar. Además, la figura de superhéroe propiciaría el contraste con el comportamiento del antagonista del ecohéroe, del cual se hablará en detalle más adelante. En este sentido, los personajes vendrían a ser un arquetipo más dentro de la cultura occidental (Beiras, Lodetti, Grimm, Figueiras y Raimundo, 2007), como es el caso de *Alicia en el país de las maravillas* (Espitia, 2017), los símbolos religiosos (Eliade, 2004), las cartas del Tarot (Santos, 2017), Superman (Beiras *et al.*, 2007) y Batman (Rojas, 2015), entre muchas otras creaciones de no menor valor⁴. El ecohéroe, pues, asumiría el deber de transformar el uso responsable y espontáneo de los desechos de la escuela en relación con el entorno; lo cual, a su vez, minimizaría los inconvenientes o reproches entre adultos e infantes. Este último asunto es de suma importancia, ya que los conflictos en el alma infantil resultan complejos para el niño en tanto generan toda suerte de

inhibiciones y de luchas interiores inadvertibles para los que lo rodean... Puede que al crecer entre en doloroso conflicto con una sociedad donde no encuentra su lugar, y que los repetidos golpes de la suerte terminen por abrirle los ojos respecto a su carácter infantil y mal adaptado (Jung, 1991, p. 92)

En concordancia con lo anterior, las dos figuras arquetípicas presentadas a la comunidad infantil, a partir de la posibilidad del “arquetipo de superhéroe” (Valenzuela, 2014, p. 560), fueron “BioWoman”, quien poseería ciertas facultades sobrenaturales para aplicar en favor de otros; y “Mister Bacteria”, quien haría las veces de antagonista y usaría sus facultades sobrenaturales para generar un caos de basuras y destruir el mundo. Es preciso mencionar que la creación y presentación de estos personajes van también en relación con lo que, en tiempos más recientes, James Hillman, pensador heredero del pensamiento junguiano, establece como psicología arquetipal, entendida como una “psicología basada en la estética [y en] las fantasías fundamentales que animan toda la vida [buscando] encontrar sentido a la totalidad de la vida” (Sáez, 2007, p. 27) a través de

la inteligencia: “de la imaginación [que] reside en el corazón” (Hillman, 2017, p. 18).

Metodología

El proceso investigativo buscó atender la problemática del manejo de basuras en la cotidianidad escolar a partir del desarrollo de actividades como la cartografía social (Stromquist, 2006; Vélez, Rátiva y Varela, 2012; Castro, 2016; Perales, 2010) y la fotografía (Roldan y Marín, 2012). En general, se determinó que el estudio se elaboraría desde una perspectiva cualitativa (Pasek de Pinto, 2008). Para ello, se involucraron dos modelos de investigación: en un primer momento, la investigación creación y, posteriormente, la investigación acción. La investigación creación implica propuestas

interactivas, en las que el espectador es quien elabora, termina, complementa, y vivencia la obra... [Estas] propuestas artísticas presentan momentos, ambientes, eventos, y vivencias tal vez imposibles en la realidad, tal vez nuevas realidades que permiten nuevas experiencias que activan la presencia de quien está enfrente (Daza, 2009, p. 87).

Por consiguiente, esta metodología tuvo lugar en la invención del denominado ecohéroe escolar y su antagonista, entendiéndose también que el proceso de creación integró “necesariamente una parte de creación y una reflexión escrita que acompaña el trabajo de creación” (Féral, 2009, pp. 324-325).

Posteriormente, el método implementado fue la investigación acción (Rodríguez *et al.*, 2011; Callejo, 2002; Latorre, 2005), dado que a partir de ella es posible generar una “transformación de las prácticas escolares... desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan” (Elliot, 2000, p. 5) en la institución. Mediante esta metodología, se realizó un análisis de orden cualitativo a veintiséis (26) diarios de campo, para generar un “monitoreo permanente del proceso de observación” (Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997, p. 28). Asimismo, se condujeron veintiocho (28) entrevistas a los estudiantes; dos (2) entrevistas a padres de familia; dos (2) entrevistas a las aseoadoras de la institución; y una (1) entrevista en profundidad (Robles, 2011) a la docente en ejercicio⁵. Las estrategias de recolección buscaron indagar sobre el impacto generado por el ecohéroe escolar sobre los comportamientos de los escolares. Además, se realizó un amplio trabajo de observación participante (Pardinas, 2005, Angrosino, 2012) durante las clases y los descansos de los menores en los lugares o espacios en los que

los estudiantes consumían sus alimentos y en las zonas verdes de la institución, en las que algunos de ellos botaban sus desechos.

Desarrollo y resultados

A partir del proceso investigativo realizado a lo largo del año 2018 con la comunidad educativa, se logró desarrollar una gran categoría que tendría por nombre *El ecohéroe escolar*, desarrollada de forma amplia a continuación.

El ecohéroe escolar

Dentro del proceso desarrollado con los niños y niñas de preescolar de la Institución Educativa Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Villavicencio (Meta), se llevaron a cabo diversas actividades que tuvieron por objetivo fortalecer el sentido de la responsabilidad relacionado con la disposición de los residuos sólidos. Dichas acciones giraron en torno al trabajo con los superhéroes y estuvieron direccionadas a propiciar una relación entre los personajes diseñados: el superhéroe (en adelante ecohéroe⁶) y su antagonista, y los escolares con quienes se desarrolló el estudio. El ecohéroe (o ecoheroína) recibió el nombre de BioWoman (protagonista) y el segundo personaje se denominó Mister Bacteria (antagonista). La primera estaría encargada de combatir el mal uso de las basuras y el segundo de propiciarlo. Los dos personajes, pese a sus diferencias en la personalidad, son arquetipos humanos (García *et al.*, 2011, 194), pues uno y otro son un modelo de un tipo de comportamiento en concreto.

Una definición sobre la creación principal del presente estudio; esto es, el ecohéroe escolar, muestra que se trata de un personaje simbólico o arquetípico diseñado con el objetivo de potencializar —o despotencializar— una cualidad del infante. El ecohéroe es una figura estética arquetípica, un personaje idealizado, que busca formar parte de los anhelos éticos de la niñez y redimensionar el *deber ser* (del comportamiento frente al manejo de los residuos sólidos) dentro y fuera de la institución educativa. A este personaje se adhiere el antihéroe o antagonista, Mister Bacteria, quien resulta ser un personaje que contraviene los valores del personaje principal o ecohéroe: BioWoman.

En cuanto a la escogencia del género de los personajes, se determinó que BioWoman (la protagonista) fuese de género femenino y Mister Bacteria (personaje antagonista), de género masculino. La decisión se debió a que, si BioWoman fuese “la

mala” de las actividades, ello podría desembocar en un estigma negativo hacia las niñas del curso. Ahora bien, dado que para los niños era igualmente desfavorable el hecho de que el personaje de su género fuese el antagonista, el equipo de investigación, de manera premeditada⁷, buscó que ambos personajes —indistintamente de su género o rol— tuviesen aceptación por parte de la población infantil⁸.

Desde los primeros momentos del estudio, se evidenció que los escolares no poseían comportamientos deliberados que conllevaran a un manejo indebido de los residuos sólidos. En realidad, la relación niñez/residuos sólidos gozaba de cierta espontaneidad. Así, cotidianamente, los escolares arrojaban sus residuos en cualquier lugar sin preguntarse por las implicaciones de dicha acción. En función de estas conductas, las acciones que, a través de BioWoman y Mister Bacteria, se realizasen en el aula otorgarían un sentido —quizás morali-

zador— a la forma como los escolares reaccionasen frente las basuras.

Antes de exponer el trabajo realizado con los niños, es pertinente realizar unas aclaraciones sobre las perspectivas teóricas que orientaron las prácticas del presente estudio. Según Kerényi (2009) —desde una visión griega—, el héroe antiguamente hacía parte de “un sistema de valores en el que enraizaba el entramado fundamental de su sociedad” (p. 31). En este sentido, el héroe es quien proyecta los rasgos internos del deber ser de la sociedad, siendo este un “redentor del mundo” (Campbell, 2014, p. 194). Es así como una de las actividades del estudio estaría enfocada a la creación de dos personajes: un ecohéroe y su antagonista, quienes aspirarían a convertirse en figuras arquetípicas destinadas a adentrarse en los pensamientos de la niñez, para así afectar el comportamiento de los escolares ante los elementos que constituyen la escuela, caso puntual: los residuos sólidos.

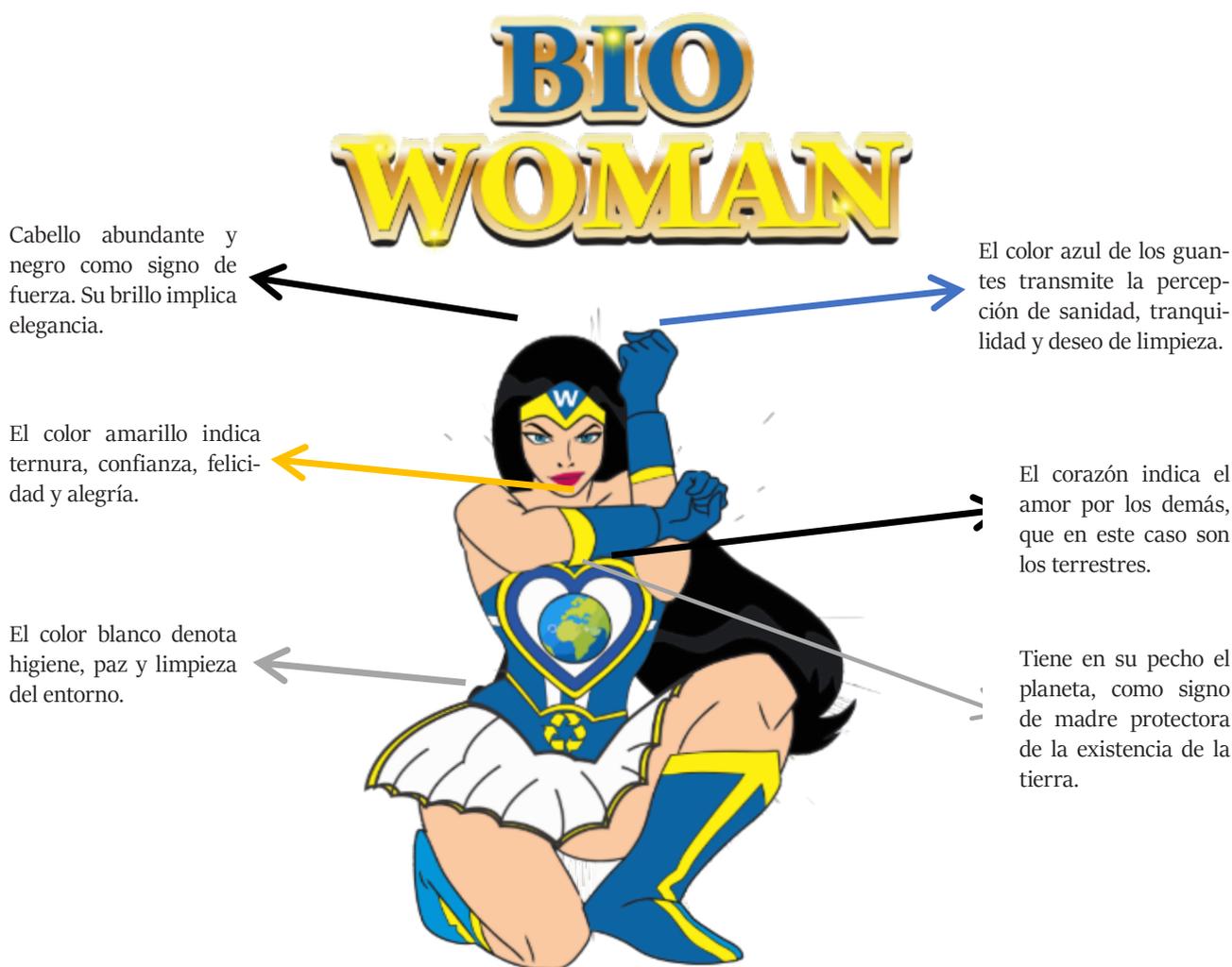


Figura 1. Diseño del ecohéroe BioWoman. Fuente: Bolaños (2018).

MISTER BACTERIA

El color rojo implica enfermedades, prohibición y peligro.

Oculta su rostro ya que teme que descubran su identidad.

Su contextura es delgada ya que debe ser veloz por las maldades que a diario realiza.

Las partes negras de su cuerpo determinan lo oculto, lo soterrado y lo maligno.

Sus botas verdes oscuras y negras indican la cercanía que él tiene con las basuras, a través de las cuales logra desaparecer.

El color verde en él, indica la multiplicidad de bacterias y formas de contaminación que él mismo genera.



Figura 2. Diseño del personaje antagonista Mister Bacteria. Fuente: Bolaños (2018).

Bio-Woman: La heroína BioWoman (ver Figura 1) representa los ideales de orden y limpieza. BioWoman es triunfadora, fuerte, limpia y trabajadora y se asume como la encargada de proteger el planeta. Sus superpoderes son cuatro: 1) Vuela; 2) Es muy veloz; 3) Teletransporta basura al lugar en el que debe estar, y 4) Con los rayos de sus ojos comprime y destruye los residuos, y con su aguda visión logra encontrar las basuras que los niños esconden. BioWoman hace referencia al arquetipo del héroe (Campbell, 2014) y se configura como una imagen de poder; su deber es luchar contra el desorden generado por las basuras.

Mister Bacteria (ver Figura 2): Este personaje fue creado con base en el hombre Araña —personaje muy estimado por escolares—. Sin embargo, para este caso, la figura haría las veces de un personaje antagonista (el malo). Mister Bacteria tiene por características —más allá de ser malvado—, es burletero y sucio, y finalmente estaría encargado de llenar el planeta de basuras. Sus superpoderes

también son cuatro: 1) Al igual que BioWoman, él también puede volar; 2) Puede desaparecer entre la basura o gases tóxicos; 3) Hace experimentos químicos con basuras para adquirir poderes, y 4) Cuanta más basura encuentre, más fuerza adquiere; de no ser así ocurre todo lo contrario y pierde fuerza. Mister Bacteria representa el arquetipo del *trickster* —o embaucador— identificable en el Tarot (Santos, 2017): un humorista malvado que viola las normas y su deseo es la destrucción, la muerte o el tánatos⁹.

La figura arquetípica del ecohéroe, al igual que la de su antagonista —cargados de símbolos y significados— fueron contemplados como una objetivación para la formación de un ideal colectivo proveniente del pensamiento de afuera (Foucault, 2008), o sea los docentes investigadores hacia el interior de la población escolar. Ahora bien, los personajes por sí mismos adolecían de sentido; por consiguiente, fueron en este caso los investigadores quienes otorgaron un sentido a la imagen diseñada

en la escuela. Con el ánimo de generar un proceso pausado y consciente respecto al diseño y manejo de los personajes y la relación de estos con los escolares, el proyecto y sus actividades¹⁰ tardaron nueve (9) meses, interrumpidos solamente por las vacaciones de mitad de año.

Actividades

Primera actividad: Como parte de los primeros acercamientos llevados a cabo por el grupo de investigación, se desarrolló un trabajo de cartografía social (Perales, 2010). Para ello, se llevó al salón un pliego extenso de papel en el cual se encontraba dibujado el mapa de la institución educativa. La idea era que los niños dibujasen sobre el papel los lugares donde ellos consideraban había concentración de basuras. Como resultado, la actividad reveló que las zonas verdes eran, según los estudiantes, el lugar menos pulcro del establecimiento. Al final de la actividad, cada uno de ellos pasó al frente a explicar el dibujo que había puesto sobre el mural colectivo o cartografía social.

Segunda actividad: Con el objetivo de indagar sobre los gustos de los escolares en relación con los superhéroes de la pantalla grande, se realizó una actividad de votación para identificar los personajes más estimados por los estudiantes. Se partiría de los resultados para la posterior construcción del ecohéroe y su antagonista. La actividad generó toda clase de comentarios; las siguientes son algunas de las opiniones de los niños tomadas de los diarios de campo:

- “A mí me gusta Batman y el hombre araña porque pelean y salvan el mundo”
- “Profes, yo quiero llevarme estas figuritas [de votación] para la casa”
- “Mi personaje favorito es la mujer maravilla porque ella es niña como yo y salva el mundo”
- “Los súper héroes son más fuertes y salvan el planeta de los malos”

Como resultado, se escogieron la Mujer Maravilla, personaje de la editorial *DC Comics* y el hombre Araña de la franquicia *Marvel*; quienes servirían como base para la construcción del ecohéroe encargado de los residuos.

Tercera actividad: Como parte del tercer momento de la investigación, se pasó a diseñar los dos personajes que posteriormente intervendrían en el aula. La actividad de diseño no contó con la participación de la comunidad estudiantil; no

obstante, los datos con los cuales se diseñaron los héroes sí emergieron de ella. Lo anterior se logró debido a que, a través de una votación pretérita, fue posible establecer los gustos e inclinaciones del grupo de infantes que participaban en la investigación. Así pues, se tomaron en cuenta aspectos como los superpoderes, los colores que los identificarían, y el nombre y la forma como los personajes se presentarían ante la comunidad estudiantil.

Cuarta actividad: Con posterioridad al diseño gráfico e ideológico de los personajes, el grupo de investigación se encargó de presentar el ecohéroe y su antagonista, con sus respectivos nombres y cualidades, a los escolares. Para ello, se le entregó a cada uno de los escolares los dibujos delineados de los superhéroes, con lo cual se esperaba que ellos empezaran a reconocerlos a través de una actividad plástica (Read, 1967). Los niños pintarían los personajes tomando como referente las imágenes proyectadas de una exposición en *Video Beam*. Al final, la actividad produjo entre los estudiantes comentarios como los siguientes extraídos de los diarios de campo:

- “Ya quiero pintar a Bio Woman y dejarla bien bonita”
- “Yo quiero salir primero a la cancha a pintar”
- “Yo quiero que la Bio Woman y Mr. Bacteria me queden igualitos a como están en el tablero”
- “Mi delantal está nuevo, yo quiero volvérmelo a poner para pintar a Bio Woman y Mr. Bacteria”

Adicionalmente, a los escolares se les explicaron las características de cada personaje y, con posterioridad a múltiples relaciones entre los infantes y los ecohéroes, se les formularon preguntas como ¿Te gustaría ser BioWoman o Mister Bacteria? De ello, los diarios de campo registran opiniones como

- “Yo quiero ser como BioWoman”,
- “Yo soy un súper héroe porque cuido el medio ambiente”,
- “El planeta se pone feliz si botamos las basuras en las canecas”,
- “Botar la basura al piso es malo porque destruye el planeta”

En consecuencia, se observó que los niños y las niñas empezaron a generar un control social y abandonaron la espontaneidad frente al manejo

de las basuras y su consecuente tratamiento inadecuado de residuos. Como se esperaba, la inapropiada eliminación de residuos se empezó a asociar con Mister Bacteria —personaje antagonista—. Tales conductas implicaban propiciar una convencionalidad sobre los objetos, las personas y los eventos de la vida cotidiana (León, 2002).

Quinta actividad: Varias semanas después del inicio del proyecto, los escolares estuvieron en contacto permanente con los personajes creados. Se desarrollaron actividades como jornadas de aseo y otras relacionadas con las artes plásticas, haciendo uso de material reciclable, dentro y fuera del aula. Los investigadores se encargaban de colgar afiches de Mister Bacteria tan pronto como se presentaban desórdenes y mal uso de los residuos en la institución. Luego de las jornadas de aseo institucional, se ubicaban afiches de la heroína BioWoman como vencedora. Así, se hacía de los personajes un elemento de señalización (Edreira, 2011) o un símbolo (González, 2005) de “lo sucio y lo limpio” en la institución.

Sexta actividad: Finalmente, se ubicaron botes de basura en el polideportivo para dar fuerza a la imagen de BioWoman como arquetipo de limpieza (o pureza). La actividad provocó diversidad de acciones relacionadas con la fotografía¹¹. La actividad fue bien recibida por la comunidad educativa, al respecto, una docente de la institución comentó:

Los felicito porque nadie había hecho algo así en este colegio... Los niños ya no me están dejando basura bajo el tapete de lectura y eso es un logro muy grande... Lo bueno es que es algo que hacen por cuenta de ellos... Profe, yo quiero que ustedes les enseñen esto a los muchachos de otros cursos [la docente hace referencia a la básica primaria], ellos botan basura al piso y a ellos ¿Quién les dice algo?... ustedes hicieron que los más chiquitos les dieran ejemplo a los grandes. (Entrevista a la docente directa de la Institución Educativa, agosto de 2018).

El uso responsable sobre los residuos sólidos generó opiniones muy bondadosas sobre el estudio; por consiguiente, el equipo formuló la posibilidad de vincular como actores de investigación a las personas contratadas para el aseo escolar.

¿Y qué opinan las aseadoras del colegio?

En Colombia y quizás en muchos países de Latinoamérica se cree que la labor de limpieza está predeterminada para un sector trabajador de

la sociedad, el cual se ve comprometido a solucionar tan “incómodo menester”, para comodidad de quien asume como dueño o usuario de determinada localidad. Por consiguiente, es costumbre que las intuiciones educativas contraten personal exclusivamente para asear las instalaciones. Contrario a lo que sucede en países como Japón (BBC, 2015), donde, por tradición, son los escolares quienes asumen estas responsabilidades, en Colombia son los prestadores de este servicio quienes llegan a ser los únicos responsables (quizás también en el ámbito moral o cultural) de propiciar y promover prácticas de limpieza en las instituciones.

Dada la función que recae sobre este personal, hacia el final del año se realizaron entrevistas a las aseadoras de la institución educativa. Ellas, más que nadie, conocían a fondo los lugares en donde se concentraba el mayor número de desechos generados por los estudiantes, ya hubiese sido durante actividades académicas o con posterioridad al recreo. En este sentido, una de ellas opinaba:

Gracias a esa actividad me ahorran bastante tiempo al hacer el aseo... Los niños no le hacen mucho caso a la profesora y siempre a la hora de lonchera, dejaban la basura en los escalones de las graderías... yo sí, nunca antes se había visto eso aquí en la escuela. Me parece buena idea que inculque en los niños lo de la cultura ambiental. (En consignación de diario de campo, agosto de 2018).

Gracias a las entrevistas desarrolladas tanto a las aseadoras de la institución como a la maestra en ejercicio, se logró identificar que existía un clima de satisfacción en torno a las acciones realizadas dentro del proyecto de investigación. El presente estudio pretendió redimensionar lo comentado anteriormente y otorgar el valor de la responsabilidad sobre los residuos sólidos a la comunidad estudiantil, como se ha expuesto, a través de la idealización de un personaje emergido y diseñado desde los mismos integrantes del aula escolar.

Conclusiones

A partir de lo expuesto se asume que los personajes presentados a lo largo de todo el estudio influenciaron —como figuras arquetípicas— el alma infantil y transformaron parcialmente la realidad escolar, lo cual da cuenta de los propósitos básicos de la investigación acción. Es necesario mencionar que, quizás, al tratarse de personas de tan corta edad, los niños resultaron muy influenciados por el ecohéroe y su antagonista. Habría que preguntarse

qué hubiese ocurrido al desarrollar un estudio similar con individuos de mayor edad. Ello sólo es posible elucidarlo con estudios en nuevas poblaciones. Lo cierto es que presentar los personajes creados implicó llegar a los niños en un lenguaje afín a sus gustos, aunque se hubiese tratado de seres antrópicos.

En la dialéctica de los dioses griegos, los héroes representaban *orden vs. locura* asociadas a Apolo y Dionisio (Arcella, 2013); en este mismo sentido, BioWoman y Míster Bacteria representaban el orden y el desorden de la institución. Los mencionados personajes, gracias al esfuerzo de los investigadores, gozaron de una significativa popularidad pese a ser presentados en formato plástico y no audiovisual. Es preciso agregar que ambas invenciones fueron creadas por maestros investigadores y no por industria alguna del entretenimiento. De manera paralela, las actividades realizadas como parte del marco de la investigación se observan como propuestas asertivas, dado que lograron llevar el concepto moral sobre el acto del reciclaje a la mente y las prácticas de la población infantil de la institución.

Si bien es cierto que la primera infancia, dado su contacto con el cine y la televisión, es susceptible de propiciar formas de “violencia mediática” (Quesada, 1999, p. 39) basados en los personajes que observan, progenitores y maestros también pueden crear personajes arquetípicos que fortalezcan determinados valores en la niñez. Dicha idea fue la que motivó el presente estudio y posibilitó el abordaje de las responsabilidades a partir de una propuesta lúdica. En este mismo orden de ideas y de acuerdo con el objetivo inicial del estudio: fortalecer el sentido de la responsabilidad respecto a los residuos sólidos en la población infantil, se asume que el sentimiento de satisfacción expuesto por las personas entrevistadas da cuenta de la posibilidad de “cultivar un arquetipo” basado en una ética ecológica. El estudio se llevó a cabo con el ánimo de construir una postura ética en los estudiantes que los acompañase—en el mejor de los casos—, a lo largo de su vida futura.

Para finalizar, en el año 2019, al interior de la institución educativa se solicitó el material (los personajes ecohéroe y antagonista) utilizado en el año anterior para continuar con el trabajo. Los docentes precisaron un cambio de *actitud* en sus estudiantes y desean desarrollar nuevamente la misma práctica dadas las bondades ya observadas.

Referencias

- Andraca, C., y Sampedro, M. (2011). Programa de Educación Ambiental para incidir en la actitud del manejo de Residuos Sólidos Urbanos (RSU) de estudiantes del nivel medio superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3), 1-9. doi: <https://doi.org/10.35362/rie5631514>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Arcella, L. (2013). Apolo y Dionisio: La música de los dioses. *Praxis filosófica*, (37), 95-125.
- Beiras, A., Lodetti, A., Grimm, A., Figueiras, M., y Raimundo, P. (2007). Género e super-heróis: o traçado do corpo masculino pela norma. Florianópolis: *Psicologia & Sociedade*, 19(3), 62-67. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000300010>
- BBC Mundo (2015). *Por qué los estudiantes en Japón tienen que limpiar los baños de sus escuelas*. BBC. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151119_japon_escuelas_estudiantes_banos_limpieza_wbmn
- Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. (2.ª Ed.). Grupo Editorial Norma.
- Caballero, A., Del Carmen, Y., y Primitivo, B. (2016). *Plan de Manejo de Residuos en la Institución Educativa Antonia Santos de la Ciudad de Montería*. [Tesis] Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11371/706>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17076504>
- Campbell, J. (2014). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- Campos, D. (2017). *Jung y la baraja gitana: un análisis de los símbolos arquetípicos de las cartas* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. E-Prints Complutense. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/47272/>
- Cañedo, R., Barragán, M., Olivier, B., Rodríguez, A., y López, R. (2015). Estudio sobre la caracterización y manejo de residuos sólidos en centros educativos de la Cuenca Alta del Río de la Sabana, en Acapulco, Guerrero, México. *Revista Tlamatí*, 6(3), 5-10. Recuperado de <http://ri.uagro.mx/handle/uagro/523>
- Castro, M. (2016). *Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente: el caso del plan parcial de renovación urbana “El triángulo de fenicia” en la ciudad de Bogotá* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Insti-

- tucional Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10554/20875>
- Criollo, M., y Ortega, G. (2014). *Estrategia pedagógica para el manejo adecuado de los residuos sólidos con estudiantes del grado quinto del municipio de El Tambo-Nariño* [Tesis]. Fundación Universitaria los Libertadores. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11371/249>
- Daza, S. (2009). Investigación – creación un Acercamiento a la Investigación en las Artes. *Horizonte Pedagógico*, 11(1).
- De Lara, L. (2015). La educación ambiental y el tratamiento de los residuos sólidos orgánicos en el mercado modelo de la ciudad de Huánuco, Periodo 2015 [Tesis de doctorado]. Universidad de Huánuco Escuela de Posgrado. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/80293169.pdf>
- Edreira, M. (2011). Recetas para obtener una señalización específica y una transducción eficiente: compartimentalización de la señalización. *Química Viva*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11336/79420>
- Eliade, M. (2004). *Historia de las creencias y de las ideas religiosas* (Vol. I-II). RBA.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en la educación* (4.ª Ed.). Ediciones Morata.
- Embid, J. (2018). *Con capa y antifaz. La ideología de los superhéroes* [E-book]. La Catarata.
- Espitia, J. (2017). *Alicia a través del tiempo y el arquetipo* [Tesis inédita de Pregrado]. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11634/10067>
- Féral, J. (2009). Recerca i creació. *Estudis escènics: quaderns de l'Institut del Teatre*, (35), 75-82. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11904/612>
- Foucault, M. (2008). *El pensamiento del afuera*. Pre-Textos.
- García, F., Baños, M., y Fernández, P. (2011). Estructuras y contenidos arquetípicos en la comunicación publicitaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (37), 187-194.
- Garrido, S. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica —Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica—. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes* (39), 117-139. doi: <https://doi.org/10.17227/01212494.39PYS117.139>
- Gómez, M. (1995). El estudio de los residuos: definiciones, tipologías, gestión y tratamiento. *Serie Geográfica*, (5), 21-42. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10017/1037>
- González, R. (2005). Aprendizaje simbólico. *Sinética Revista Electrónica de Educación* (26), 85-93.
- Hillman, J. (2017). *El Pensamiento del Corazón*. Atalanta.
- Jung, C. (1954). *Energética y esencia del sueño*. Paidós.
- Jung, C. (1970). *Arquetipos e Inconsciente colectivo*. Paidós.
- Jung, C. (1982). *Psicología y simbólica del arquetipo*. Paidós.
- Jung, C. (1991). *Conflictos del Alma Infantil*. Paidós Educador.
- Jung, C. (1993). *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona: Paidós.
- Kerényi, K. (2009). *Los héroes griegos*. Atalanta.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- León, M. (2002). Representaciones sociales: actitudes, creencias, comunicación y creencia social. En J. F. Morales, A. Kornblit, D. Páez, y D. Asún (Eds.), *Psicología social* (pp. 367-385). Prentice Hall.
- Maldonado, F. (2012) *Virtualidad y autonomía: pedagogía para la equidad*. ICONK Editorial.
- Márquez, L. (2016). *Residuos sólidos: un enfoque multidisciplinario*. Libros en Red.
- Ministerio del Ambiente. (2016). *Aprende a prevenir los efectos del mercurio, módulo 2: residuos y áreas verdes*. Lima: Dirección General de Educación, Cultura y Ciudadanía Ambiental. Recuperado de <https://sinia.minam.gob.pe/documentos/aprende-prevenir-efectos-mercurio-modulo-2-residuos-areas-verdes>
- Montessori, M. (2004). *La mente absorbente*. Editorial Diana.
- Mora, A., Molina, N. (2017). Diagnóstico del manejo de residuos sólidos en el Parque Histórico Guayaquil. *La Granja: Revista de Ciencias de la Vida*, 26(2), 84-105. doi: <http://doi.org/10.17163/lgr.n26.2017.08>
- Ocampo, C., Pradilla, A., y Méndez, F. (2008). Impacto de un depósito de residuos sólidos en el crecimiento físico infantil. *Colombia Médica*, 39(3), 253-259.
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencia Sociales* (38.ª Ed.). Siglo XXI.
- Parra, M., y Briceño, I. (2010) Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Enfermería Neurológica*, 12(3), 118-121.
- Pasek de Pinto, E. (2008). La construcción del problema de investigación y su discurso. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3(9), 135-153.
- Perales, V. (2010). Cartografías desde la perspectiva artística. Diseñar, trazar y navegar la contemporaneidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(2), 83-90.
- Quesada, M. (1999). Violencia mediática y reacción social. *Ámbitos* (2), 39-48. doi: <http://doi.org/10.12795/Ambitos.1999.i02.03>

- Read, H. (1967). *Arte y Alienación*. Buenos Aires: Editorial Proyección S.R.I.
- Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Pícazo, S., Castro, I., y Bernal, S. (2011). *Métodos de investigación en Educación Especial* (3.ª Ed.). [Libro digital]. Recuperado de <https://en.calameo.com/books/002638567bd56389bb642>
- Rojas, D. (2015). Batman en Chile o la deformación histriónica de un mito. *Aisthesis*, (57), 43-57. doi: <http://doi.org/10.4067/S0718-71812015000100003>
- Roldán, J., y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Aljibe.
- Sáez, A., y Urdaneta, J. (2014). Manejo de residuos sólidos en América Latina y el Caribe. *Omnia*, 20(3), 121-135.
- Sáez, M. (2007). *A corazón Abierto. El Alma de Vuelta al Mundo* [Tesis de Maestría]. Universidad Politécnica de Valencia. Universidad Politécnica de Valencia.
- Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Educação y Sociedade*, 27(95), 361-383.
- Suárez, M., y Junco, R. (2012). Plan institucional de manejo de los desechos sólidos, una herramienta para la gestión hospitalaria. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, 50(3), 415-419.
- Valenzuela, J. (2014). La narrativa del deber de ayudar a otro: samaritanos, héroes, y superhéroes. *Ius et Praxis*, 20(2), 555-574.
- Vélez, I., Rátiva, S., y Varela, D. (2012). Cartografía social como metodología participativa y colaborativa de investigación en el territorio afrodescendiente de la cuenca alta del río Cauca. *Revista Colombiana de Geografía*, 21(2), 59-73. doi: <https://doi.org/10.15446/rcdg.v21n2.25774>
- Voela, A. (2018, enero). *Andrew Samuels in conversation with Angie Voela*. Mcmillan Publishers Ltd. Recuperado de <https://www.andrewsamuels.com/wp-content/uploads/SAMUELS-INTERVIEW.pdf>
- logía analítica, posteriormente retomada por James Hillman bajo el nombre: psicología arquetipal (Sáez, 2007; Hillman, 2017).
- 3 Ambas posibilidades fueron indagadas por Jung. Tal como lo menciona Voela (2018), “*Jung wrote about the relations between the individual and the collective interesting*” (p. 3).
 - 4 Son necesarias dos precisiones sobre el pensamiento Jungiano: (i) Con los arquetipos no pretendía predecir la conducta del ser, sino explicarla, y (ii) Jung manejaba ideas más universales sobre los arquetipos, por ejemplo: el anciano sabio, la sombra y la máscara. Los héroes de la pantalla grande son construcciones, también arquetípicas, pero no tan universales como estos tres ejemplos.
 - 5 Las entrevistas fueron realizadas con posterioridad a todas las prácticas investigativas ejecutadas en la institución y tuvieron por objetivo preguntar de manera directa por la forma como se generaron las intervenciones sobre la realidad del contexto escolar.
 - 6 Desde el punto de vista etimológico, ecología es una palabra compuesta de dos vocablos griegos: *oikos*, que significa casa y *logos*, que significa ciencia.
 - 7 Aunque existe la posibilidad de que “el investigador no identifique las amenazas contra la validez y confiabilidad del estudio, y las corrija durante el mismo” (Parra y Briceño, 2010, p. 120), como norma ética, se determinó la necesidad de planear lo mejor posible el estudio para que no se alterasen los planes, o se repitiesen las tareas.
 - 8 Existe otro argumento para la escogencia del género: el hecho de que si se hubiese otorgado el papel antagonista a BioWoman (o en su efecto: miss Bacteria), se estaría vinculando a la mujer con “lo maligno”, lo cual ha ocurrido en otros momentos de la historia con personajes como las brujas y las sirenas de las historias de piratas, entre otros.
 - 9 Los datos presentados en torno a la forma como el empleo de los superhéroes se llevó a la práctica fueron consignados en los diarios de campo de la investigación, instrumento que se usó de principio a fin durante la misma.
 - 10 La investigación contó con otras actividades también muy valiosas como *el bote de basura colectivo y la canción ecológica*. Dados los propósitos expositivos del presente documento, estas actividades no serán descritas a profundidad.
 - 11 Contrario a las expresiones mencionadas, hubo disidencias sobre la relación villano-héroe, caso tal: “Ese Mister Bacteria es malo, pero a mí sí me gusta”. “Profe, pero yo quiero una foto con Mister Bacteria”. (Tomado de una consignación en diario de campo, agosto de 2019). Estos comentarios indican que el “villano” del proyecto también detentaba popularidad.

Notas

- 1 Al respecto, y en lo que se refiere al tema de los denominados residuos sólidos, los estudiantes desconocían este concepto al principio del proceso; no obstante, hacia el final de la investigación, muchos de los escolares lograron diferenciar denominaciones como residuos útiles, reciclables y sólidos.
- 2 A Jung se deben muchos términos actuales del psicoanálisis, tales como complejos del inconsciente, introvertido, extrovertido. No obstante, su legado más importante a la psicología fue la denominada psico-



El desarrollo sostenible como política en Colombia: un análisis crítico desde la protección de los páramos*



Sustainable Development as a Policy in Colombia:
an analysis from the protection of the páramos

Andrés Gómez-Rey[§]
Iván Vargas-Chaves[‡]
Gloria Amparo Rodríguez[¶]

* Artículo de reflexión

[§] Magíster en Derecho Administrativo. Profesor de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:
andres.gomez@urosario.edu.co

0000-0001-5305-4860

[‡] Doctor en Derecho. Profesor de carrera de la Universidad Militar Nueva Granada, vinculado de tiempo completo a la Facultad de Derecho. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:
ivan.vargas@unimilitar.edu.co

0000-0001-6597-2335

[¶] Doctora en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas. Profesora de la Universidad del Rosario.

Correo electrónico:
gloria.rodriguez@urosario.edu.co

0000-0002-4194-1259

Cómo citar:

Gómez-Rey, A., Vargas-Chaves, I., y Rodríguez, G. (2020). El desarrollo sostenible como política en Colombia: un análisis crítico desde la protección de los páramos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/2020.1a02>

Resumen

El presente artículo pretende mostrar cómo la existencia del principio de desarrollo sostenible en el ordenamiento jurídico, posee un impacto sobre el bienestar de las personas; relación que además puede considerarse en tensión en aquellos casos donde se presenten prohibiciones absolutas que impidan un verdadero desarrollo sostenible en sus tres dimensiones: social, económica y ambiental. Para mostrar esta realidad, se llevó a cabo un análisis normativo, jurisprudencial y doctrinal, con énfasis especial en el caso de los ecosistemas de páramo, donde, en pro del proteccionismo ambiental, se han creado restricciones absolutas en relación al uso de los recursos naturales renovables, soportado en la bandera del interés general. Como resultados, los autores logran evidenciar las tensiones que plantea el principio de desarrollo sostenible respecto a derechos por cuenta de su incorrecta aplicación e interpretación.

Palabras clave

Derecho a un ambiente sano, desarrollo Sostenible, ecosistemas de páramo, interés general, minería.

Abstract

This article is intended to demonstrate how in the Colombian legal system, the existence of the principle of sustainable development implies an impact on the welfare of people. This relationship can also be considered tense in those cases of absolute prohibitions that prevent a real sustainable development in its social, economic and environmental dimensions. In order to show this reality, the authors analyze the legal status of páramo ecosystems in which, for the environmental protectionism, absolute restrictions are created in relation to the use of renewable natural resources and based on collective interest as a banner. The research findings evinced the tensions between the principle of sustainable development and rights due to erroneous interpretation and misapplication.

Keywords

Right to a healthy environment, sustainable development, ecosystems of páramo, mining.

Recibido: 15/02/2019
Revisado: 12/03/2020
Aceptado: 21/03/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Introducción

Aun cuando la interdisciplinariedad del conocimiento busca abordar dos o más áreas del saber de manera transversal, ha implicado que una forma de *conocer* y *hacer* prevalezca sobre otras. Es el caso de los estudios sobre desarrollo en los que se afirma que:

El progreso económico rápido es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales tienen que ser desechadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse; y se verán frustradas las expectativas de vida cómoda de un gran número de personas que no puede seguir el rito del progreso. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico. (United Nations Department of Social and Economic Affairs, 1951, p. 15; citado por Escobar, 2019, p. 59).

Este fue el precepto sobre el que se identificó la necesidad de darle “un mundo” a “todo el mundo”, es decir, de imponer una forma de ver y conocer la vida como la única válida para existir (Escobar, 2019); al mostrar cómo el norte global, al que se refiere De Sousa Santos (2010), adoptó la tarea de enseñarle al resto del mundo el “bien”, la “ciencia” y su forma de hacerse y otras variables que constituyen hoy en día el diseño de la sociedad: un esquema patriarcal, neoliberal, económico, tecnológico, entre otros.

El proceso para que algunos países adquieran ciencia, tecnología e infraestructura ha sido comúnmente denominado *desarrollo*, lo que, a su vez, consiste en el anhelo medio para lograr ser como aquellos países más *avanzados* (Olmos y Silva, 2011). Colombia, no ajena a la permeabilización de esta tendencia, emprendió la carrera desarrollista en el último medio siglo para entrar así en el club de los países avanzados.

En dicho proceso, Colombia buscó la apertura económica, la facilitación de la inversión extranjera, la infraestructura como expresión de avance, el impulso de la generación de ingresos a través de actividades extractivas, la investigación bajo reglas de conocimiento positivista, entre otros. Sin embargo, esto desencadenó una serie de conflictos por el uso y aprovechamiento de recursos naturales renovables, no renovables y la tierra, que aún constituye una situación vigente.

Durante este tiempo nacen conceptos que buscan lograr una convivencia entre el desarrollo y la protección de los recursos naturales, para ami-

norar las tensiones suscitadas e imponer medidas ambientales a tener en cuenta en el momento de ejecutar actividades de impacto en los elementos de la naturaleza. Entre estos conceptos encontramos el principio denominado *desarrollo sostenible*.

Se origina en el marco del Informe Brundland de 1987, liderado por Gro Harlem Brundtland, primera ministra de Noruega, a través del cual se plantean unos lineamientos en contraste con el concepto de desarrollo económico actual, bajo la necesidad de salvaguardar el ambiente e impulsar una gestión eficiente de recursos con miras a promover la sostenibilidad ambiental. Al caracterizar el desarrollo sostenible, el informe buscaba articular la sostenibilidad con el desarrollo económico y la globalización, admitiendo que estos dos últimos implicaban un alto costo social y ambiental (Amaya, 2012).

A partir de entonces, y dado que la carrera de conflictos entre el desarrollo y la conservación continuó, algunos conceptos conciliadores como desarrollo sostenible comenzaron a ser interpretados de forma extrema; en algunos casos se utilizaron para restringir en absoluto las actividades productivas, esto es, el prohibicionismo.

Este prohibicionismo es una expresión radical del desarrollo sostenible, que, a su vez, se basa en el concepto de desarrollo, es decir, parten de una misma génesis ideológica. Este origen común hace que ambos tengan efectos similares al ser utilizados, como el desplazamiento de quienes reciben la carga de la conservación, la aminoración en la garantía de derechos de mínimo vital y el surgimiento de tensiones con actividades como la agricultura, la minería y los hidrocarburos; también confrontaciones propias del derecho internacional de la inversión extranjera.

Por esta razón es posible plantear un escenario problemático en la interpretación y aplicación del principio de desarrollo sostenible dentro del régimen jurídico colombiano, que no permite visualizar una fusión entre el desarrollo y la conservación de los elementos del ambiente.

Más aun, aquello invita a preguntarse sobre la validez de estos conceptos en casos como el de Colombia, pues es posible que el acervo cultural y la idiosincrasia no permitan la inclusión ideológica del desarrollo, ni del desarrollo sostenible; lo que lleva a buscar o construir significaciones propias, autóctonas, que permitan el uso de nuestros recursos y el bienestar de nuestra población.

El objetivo del presente artículo es evidenciar los problemas derivados de la interpretación y la aplicación del *desarrollo sostenible* en el ordenamiento jurídico colombiano. Lo anterior, en tanto de estos problemas se puede terminar afectando otros derechos.

Para evidenciar esta situación, se tomará como caso de análisis la evolución de la protección de los ecosistemas de páramo, que ha culminado con un proteccionismo a ultranza e impide hasta las actividades agropecuarias de subsistencia.

A manera de hipótesis, se estudiará si el desarrollo sostenible ha contribuido a la vulneración de derechos de la población y la exaltación de tensiones jurídicas; bien sea por la ejecución de proyectos, obras o actividades de alto impacto, o el conservacionismo a ultranza, lo que merece un replanteamiento del concepto.

En este punto se llama la atención sobre el hecho de que, respecto a situaciones como la que se aborda en este texto, el derecho está siendo asimilado como un campo de batalla, lo que impide el avance en el bienestar de la población al estar contenido de conceptos no adaptables a nuestra realidad y muy lejano a nuestro sistema cultural, tal como lo sostienen autores como Alviar y Jaramillo (2012) y Jaramillo (2013).

Con el fin de exponer la cuestión planteada, la línea argumentativa se presenta en tres partes. En la primera, se estudiará de manera sucinta y descriptiva los conceptos de desarrollo y de desarrollo sostenible. En la segunda parte, se explica cómo éstos han sido utilizados en la protección de los páramos del país. En tercer lugar, el artículo se detendrá en la cuestión de sí el desarrollo sostenible plantea, o no, una opción válida que solucione el dilema, llegando finalmente al apartado de conclusiones.

Metodología

Se lleva a cabo una metodología analítico-deductiva con enfoque crítico, a partir de las reflexiones acerca de postulados de autores relevantes en la materia. Este enfoque es empleado en el análisis de perspectivas jurídicas de un tema específico (Porto, Barbosa, Cohen, Suárez, Mercado y Salas, 2017), bajo criterios que le permiten al investigador dar cuenta de resultados que pudiesen ser relevantes en el desarrollo del texto.

Para efectos de rigor en las diversas aproximaciones, se intenta mantener una coherencia en

los postulados teóricos con el conjunto de normas y políticas traídas a consideración, así como en el alcance dado al desarrollo sostenible por parte de la jurisprudencia de la Corte Constitucional de Colombia.

Por último, desde una óptica propositiva, se desarrollaron algunos argumentos que permiten inferir un dilema en la validez de las actuales visiones sobre el desarrollo sostenible, por lo que es momento de reevaluar su contenido.

Resultados

Algunos cuestionamientos sobre el desarrollo y aquel “sostenible”

El concepto de *desarrollo* es bastante incierto, ya que depende de juicios de valor de cada cultura. Dicha indeterminación hace que su contenido no pueda ser alcanzado en términos lingüísticos. Por ello se constituye más como una herramienta para la modificación del comportamiento o la dominación que como un principio veraz en la protección ambiental y la creación de sistemas de bienestar para la población.

No obstante, para autores como Baxi (2007), posee al menos los siguientes elementos mínimos: a) implica que algo debe ser mejorado —lo que, a su vez, debe definirse—; b) comprende una opción *aceptada* como aquello que se desea perseguir; c) requiere de un representante “propietario” del concepto de desarrollo al que se desea imitar (con lo que surgen las figuras de “desarrollador” y “sujetos a desarrollar”); y d) debe fijar un tiempo en el que ocurrirá el desarrollo.

Estos mínimos —algo indefinidos— del concepto, han develado diversas teorías en relación con el desarrollo, nacidas con posterioridad a la Segunda Guerra Mundial. Hay que recordar que, en los últimos tiempos, el desarrollo comienza su carrera con la *teoría de la modernización*, según la cual la tecnología, la ciencia y el capital constituían la base del bienestar de los pueblos (Escobar, 2005).

De acuerdo con esta teoría, la ausencia de estas variables mostraría países en un estado histórico presuntamente atrasado (Frankel, 1953; Freire, 1970; Fals-Borda, 1970). Esta pretensión de medir y evaluar los grados de avance en relación con la tecnología, la ciencia y el capital justificó la posibilidad de “clasificar” a los países y de vislumbrar a un detentor de esas variables a quien posicionar como el ejemplo a seguir. Así, se fijó un foco de poder

relacionado con el “representante” del desarrollo (Baxi, 2007).

Otro enfoque teórico sostiene que la ausencia de desarrollo no se debe a bajos grados de tecnología, ciencia y capital, sino a la presencia de dos elementos en un país: la explotación interna del mercado de materias primas y la dependencia externa de bienes y servicios no primarios (Sunkel, 1971).

Esto se da en los noventa cuando, de manera paralela, postestructuralistas como Rist (1997), Apffel-Marglin, Frédérique y Stephen, Marglin (1990) y Ferguson (1990) plantearon conceptos de desarrollo en tanto que “discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo” (Escobar, 2005, p. 22).

Históricamente, el término *desarrollo sostenible* se utilizó por primera vez en la Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo de la ONU de 1987. Su propósito era satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las necesidades propias.

Esto únicamente agregó un adjetivo calificativo al concepto de desarrollo, lo que se observa en el texto de la Comisión Brundtland. Solo se trata de:

[agregar] límites —no límites absolutos, sino limitaciones que imponen a los recursos del medio ambiente el estado actual de la tecnología y de la organización social y la capacidad de la biósfera de absorber los efectos de las actividades humanas—, pero que tanto la tecnología como la organización social pueden ser ordenadas y mejoradas de manera que abran el camino a una nueva era de crecimiento económico. (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988, p. 29).

Con la declaración de Rio de Janeiro de 1992, el desarrollo sostenible adquiere la categoría de principio del derecho ambiental, desde donde se integra al ordenamiento jurídico en Colombia. Así, se establece en el artículo 1 de la Ley 99 de 1993 y es destacado por la Corte Constitucional de Colombia, considerando que “no es solamente un marco teórico sino que involucra un conjunto de instrumentos ... que hagan factible el progreso de las próximas generaciones, en consonancia con un desarrollo armónico de la naturaleza” (Sentencia C-339, 2002).

Con esto fue planteado que el desarrollo sostenible, denominado por otros *desarrollo sustentable* (Leff, 2007), tiene una serie de aspectos que equili-

bran el desarrollo y el aprovechamiento racional de los recursos. Son las dimensiones económica, ecológica y social o ética (Zapata, 2010; Luna-Galván, Vargas-Chaves y Franco-Gántiva, 2017). De hecho, si no se mira el desarrollo a través de la conjunción de estas variables, sino de manera independiente, es posible encontrar visiones no articuladas del desarrollo, que son, una fuerte o de base ecológica, una débil o utilitarista y una de intereses sociales (Pérez, Rojas y Ordoñez, 2010).

Lo anterior implica que el desarrollo sostenible busca conjugar la ecología, con el desarrollo económico y la ética, para los efectos de contar con elementos básicos en el camino común (Zapata, 2010). De allí, es posible plantear que el desarrollo económico y la ética son las dimensiones o puntos de vista que deben ponderarse en la actividad humana.

Esta conjunción es válida desde una mirada doctrinal, al comprender que debe existir un equilibrio perfecto entre las dimensiones. No obstante, parece una meta inalcanzable por varias razones: (i) por cuanto los operadores jurídicos siempre tienen intereses especiales al tomar decisiones; (ii) el derecho posee un alto grado de indeterminación (Kennedy, 1997) y, (iii) es posible confundirlo con otros valores derivados del cruce de las dimensiones, entre otros motivos.

Ahora bien, con el fin de dar alcance a lo planteado, vale pena remitirse a un ejemplo. Piénsese en la tensión que existe entre desarrollo urbano y ambiente, como consecuencia de la construcción de vías para aminorar el tráfico lento de la ciudad; construcción que implica alterar las condiciones de un humedal o reserva forestal al atravesarlo.

Sobre este supuesto, ¿qué decisión está basada en el desarrollo sostenible? Las opciones extremas serían: (i) construir la carretera y destruir el humedal y (ii) no construir nada para proteger dicho ecosistema. En la gran mayoría de casos, este escenario plantearía, casi que de entrada, a la Administración Pública adoptar una medida intermedia: llevar a cabo la construcción de la carretera de forma tal que no afecte el ecosistema, por ejemplo, construir un puente o una infraestructura similar.

Para el caso de Colombia, esto no resultaría viable dada la actual situación de escasez en los recursos públicos, así como en las medidas de austeridad y recorte de gasto que se vienen implementando. En efecto, desde una lógica racional, no es posible que el Estado deba asumir grandes sobrecostos de una

infraestructura para la protección o conservación total del ambiente en un escenario de recuperación económica. Esta disputa u operatividad fáctica del principio hace que sus fines sean difícilmente alcanzables y, por ende, no se pueda hablar de verdadero desarrollo sostenible.

No es intención del presente artículo considerar que las opciones extremas sean indeseables o deseables. Simplemente, se desea mostrar que, por regla general, únicamente quedan esas opciones para la decisión, y que al ser extremas suelen traer consecuencias y afectación a los derechos fundamentales, como en el caso de los páramos que se tratará en líneas posteriores.

Sin el ánimo de ser insistentes con esta postura, se busca presentar otros puntos de vista al respecto. Sen (2010) afirma que el desarrollo sostenible se presenta cuando el ejercicio de crecimiento social tiene en cuenta o reconoce las diferentes formas de libertad, al eliminar las privaciones y la opresión. Este autor propone una visión más social del desarrollo sostenible que alcance un contenido axiológico del derecho, como la justicia.

Esto puede discutirse acogiendo los postulados de Derrida (2018), quien, al referirse a la justicia, plantea que, si bien el derecho debería realizar la justicia sin que ello implique una identidad entre los dos, no es posible que el derecho asuma valor preciso de justicia por cuanto el derecho es finito, calculable y depende del discurso; en cambio la justicia es infinita y calculable.

Por ello, toda positivización de la justicia la hace finita y, por ende, la traiciona, ya que no puede ser conceptualizada en el derecho ni ningún otro discurso. La justicia termina siendo exterior al discurso, al derecho y trascendiendo el lenguaje. Así, si el derecho es violencia, y la justicia es irreductible, no es posible pensar en un derecho justo, ni una política justa, ya que estos son contruidos a través del lenguaje y el discurso.

No se pueden representar entre sí, aunque no en vano el derecho y la justicia sí estén articulados; ya que el primero debe buscar siempre la segunda, lo que es variable y problemático. A su vez, la justicia requiere del derecho para su realización, esto es, lo necesita. Razón por la que el principio del derecho denominado desarrollo sostenible tampoco podrá atender a valores como la justicia.

Por esta razón, el desarrollo sostenible no es más que una herramienta que podrá ser utilizada

por los operadores jurídicos para justificar sus decisiones relacionadas con alguno de los extremos planteados, proteccionismo o desarrollismo. Por supuesto, aquello dependerá del ideal político y la presión del funcionario de turno o burócrata llamado a adaptarlo a un caso concreto.

La protección de los ecosistemas de páramo

Los páramos son ecosistemas únicos de la alta montaña, considerados como islas biogeográficas. Su conformación se debe a la conjunción de sinergias entre fenómenos de tipo geológico y climático, con la cual se configuraron características propias. Son ecosistemas con una singularidad biológica y con el valor agregado de prestarle servicios a la población, de los cuales son destacables la continua provisión de agua y el almacenamiento de carbono atmosférico.

Los páramos se describen como un corredor interrumpido entre la cordillera de Mérida en Venezuela hasta la depresión de Huancabamba en el norte del Perú, con dos complejos más separados, que son los páramos en Costa Rica y la Sierra Nevada de Santa Marta ... encontrándose solo en Ecuador, Perú, Venezuela, Costa Rica y Colombia” (p. 21). En Colombia, ocupan una superficie cercana al 3% del área continental, que en la práctica representa el 50% de la superficie total en el mundo. (Sarmiento, Cadena, Sarmiento, Zapata y León, 2013, p. 21).

Señala Montes (2018) que, desde hace varias décadas, el Estado ha adquirido conciencia sobre la importancia de los páramos de la cordillera andina como reservas estratégicas de agua. Ello explica el papel que han asumido autoridades dentro del proceso de ordenamiento territorial que, de acuerdo con Álvarez-Pinzón (2011), para el caso de Colombia ha mantenido un enfoque ambiental desde su concepción, tal como evidencia la razón de ser del Sistema Nacional de Áreas Protegidas.

Véanse a continuación los avances para su protección, teniendo en cuenta esta importancia estratégica. En primer lugar, se debe recordar que en el artículo 8 de la Constitución Política de 1991 se establece como obligación del Estado colombiano proteger las riquezas culturales y naturales. A su vez, como se preceptúa en los artículos 79 y 80, es su deber planificar el manejo y aprovechamiento de los recursos para garantizar, entre otros fines, su conservación, restauración y el ambiente sano, como un derecho de la población.

Producto de las consagraciones constitucionales —permeadas por el concepto de *desarrollo*— se

dieron algunos fenómenos que marcaron una clara tendencia en la protección de los ecosistemas de alta montaña. Algunas tímidas, como el artículo 111 de la Carta Política, que declaró de interés público aquellas áreas de importancia estratégica para la conservación de recursos hídricos que surten de agua los acueductos municipales y distritales; generalmente ubicados a partir de tres mil metros de altura sobre el nivel del mar.

En este bloque normativo se contempla el artículo 16 de la Ley 373 de 1997, por medio de la cual se establece el programa para el uso eficiente y ahorro del agua, y en la que se establece —para la elaboración de un plan ambiental— la obligación de conocer las zonas de páramos, bosques de niebla, áreas de influencia de nacimientos de acuíferos y de estrellas fluviales, que serán adquiridas por las autoridades ambientales, con carácter prioritario.

Como un avance especial sobre la materia, en el año 2002 se publicó el documento de trabajo *Programa Nacional para el Manejo Sostenible y Restauración de Ecosistemas de la Alta Montaña Colombiana*, buscando orientar a nivel nacional, regional y local la gestión ambiental en ecosistemas de páramo; además de adelantar acciones para su manejo sostenible y restauración. Ello, mediante la generación de conocimiento y la socialización de información sobre ecología, diversidad biológica y el contexto sociocultural en los ecosistemas de páramo (Callejas, 2015).

De cierto, desde ese año la planificación ambiental del territorio se tiene como factor clave para avanzar hacia un manejo ecosistémico sostenible de cara a la restauración de los ecosistemas de páramo afectados por las actividades del hombre. Por otro lado, se tomó muy en cuenta la identificación, evaluación e implementación alternativas de manejo y uso sostenible de tales ecosistemas.

Con las resoluciones 769 de 2002, 893 de 2003 y 937 de 2010 del Ministerio de Ambiente, se buscó reglamentar cierto grado de protección del bioma páramo. Una de ellas buscaba identificar cuáles eran los ecosistemas a proteger; cobijaba:

La cordillera Occidental a partir de aproximadamente los 3.300 m.s.n.m., en la cordillera Central desde aproximadamente los 3.700 m.s.n.m., en la cordillera Oriental desde aproximadamente los 3.000 m.s.n.m., y en las demás regiones del país aproximadamente a partir de los 3.300 m.s.n.m (Resolución 769, art. 1, 2002).

No obstante, dichas variables son indeterminadas, por ello se ordenó a las autoridades ambientales regionales identificar los ecosistemas de páramo que existieran al interior de su jurisdicción, de acuerdo con los lineamientos que para estos efectos expediera el Ministerio de Ambiente, en conjunto con otras entidades de orden público.

Desafortunadamente, el impacto de estas normas fue más simbólico que instrumental (García, 2014). En otras palabras, si bien en las normas se dieron avances para su protección, la efectividad fue mínima. Por esta razón, la historia comienza de manera más precisa con la necesidad de impedir las actividades extractivas al interior de estos ecosistemas, dado su lento nivel en la recuperación.

Para el caso de las actividades asociadas a la agricultura, infortunadamente éstas tuvieron que seguir la suerte de la lucha contra la minería, por lo que nunca se llegó a dar un enfoque diferencial al ser, preciso, actividades sustancialmente diferentes.

Por otra parte, en el caso de las actividades asociadas a la minería y su tensión con la protección de páramos, fue la Ley 1382 de 2010 la que prohibió la ejecución de actividades de minería en los páramos. De acuerdo con Gómez-Rey, Rincón y Henao (2017), esta ley tiene un valor histórico, pese a ser luego declarada inexecutable por la Corte Constitucional de Colombia en la sentencia C-366 de 2011.

En vista de este panorama, y dado que la prohibición misma fue declarada inconstitucional, en el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, el Gobierno Nacional impulsó de nuevo la prohibición de actividades mineras en páramos; adicionó la de ejecutar proyectos de hidrocarburos y otra para las actividades agropecuarias.

De esta manera fue expedida la Ley 1450 de 2011 que dispuso en su artículo 202, que los ecosistemas de páramos debían ser delimitados por el Ministerio a escala 1:25.000 a partir de: (i) Estudios técnicos, económicos, sociales y ambientales elaborados por las autoridades regionales pertinentes; (ii) el área de referencia presentada por el Instituto Alexander von Humboldt y (iii) la decisión del Ministerio de Ambiente que, a través de un concepto, analizara los anteriores insumos para adoptar una medida que garantice los valores ecosistémicos, sociales y económicos del páramo.

La materialización de este fallo mediante acto administrativo fue prorrogado hasta el siguiente Plan Nacional de Desarrollo, contenido en la Ley

1753 de 2015. Aquello llevaría indefectiblemente a plantear el panorama que se dio a partir de la Ley 1382 de 2010, con la que se estableció en el ordenamiento jurídico colombiano una prohibición expresa de rango legal para ejecutar actividades mineras en ecosistemas de páramo.

Esta última ha sido prorrogada por los planes nacionales de desarrollo posteriores. A su vez, las prohibiciones sobre hidrocarburos y agricultura se dieron el 16 de junio de 2011 con la expedición de la citada Ley 1450. Ahora bien, dados los orígenes de las prohibiciones, el artículo 173 de la Ley 1753 de 2015 contempló el análisis de temporalidad de estas normas en los siguientes términos:

- i. Las actividades de minería que antes del 9 de febrero de 2010 hubiesen consolidado su situación jurídica, es decir, que hubiesen obtenido título minero y licencia ambiental o equivalentes, podrían continuar.
- ii. Las actividades de hidrocarburos que antes del 16 de junio de 2011 hubiesen consolidado su situación jurídica (contrato y licencia ambiental o equivalentes) podrían continuar.
- iii. En relación a la agricultura, no podrían instaurarse nuevas plantaciones o actividades pecuarias o agrícolas después del 16 de junio de 2011.

Sin embargo, la Corte Constitucional, en la Sentencia C-035 de 2016, tras analizar una demanda de constitucionalidad sobre el artículo 173, encontró que la concreción legal de la irretroactividad de la prohibición de realizar actividad minera al interior de los páramos, nacida con la Ley 1382 de 2010, era inconstitucional. Esto, basándose justamente en la expresión prohibicionista del desarrollo sostenible.

Ante la vulnerabilidad, fragilidad y dificultad de recuperación de los ecosistemas de páramo, el Estado tiene a su cargo la obligación de brindar una protección más amplia y especial, dirigida específicamente a preservar este tipo de ecosistema. Lo anterior no sólo porque es un tipo de bioma que no es común en el mundo, sino también en razón de los importantes servicios ambientales que presta, sumado al hecho que en la actualidad es un ecosistema sometido a intervenciones negativas o disturbios que afectan su pervivencia. (Sentencia C-035, 2016).

En este sentido, las prohibiciones de las actividades corrieron la misma suerte. Para el caso

concreto, la Corte Constitucional hizo que el área del páramo fuese la más grande posible cuando le impidió al Ministerio de Ambiente considerar los aspectos, sociales y económicos dentro de su tarea de delimitación —ordenándole valerse únicamente de los criterios ecosistémicos—; aunque no se tratase de suelos paramunos.

Esto ocasionó que la zona donde no se podía ejercer la agricultura también creciera, indistintamente de si el rechazo generalizado que hoy en día se presenta en el país en contra de las actividades de minería tuviese impacto también sobre la agricultura. Piénsese en el caso de las plazas de mercado que, al ser una de las etapas de comercialización de la agricultura, quedaron prohibidas al interior de estos ecosistemas estratégicos; al igual la agricultura de subsistencia, entre otros aspectos que generan tensiones con derechos humanos.

El desarrollo sostenible en los páramos colombianos

Pese a los esfuerzos por incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, ODS, por parte del Gobierno, se han identificado obstáculos que impiden su implementación efectiva (Adams, 2015). En el ámbito ambiental, se cuentan dentro estos una escasa participación de la sociedad civil, una normatividad ineficiente en materia de protección ambiental o la falta de estrategias para prevenir y solucionar conflictos ambientales.

Con el fin de dar respuesta a esta problemática es necesario tener presentes los efectos acumulativos y sinérgicos que han generado las actividades industriales. Los efectos acumulativos son los que resultan de los sucesivos, combinados e incrementales de una actividad que, sumados a los efectos de otras actividades existentes, ocasionan impactos (Walker e Irarrázabal, 2016). Por su parte, los efectos sinérgicos se generan de una cadena de acciones, cuya incidencia final resulta mayor que la suma de todos los impactos parciales de las modificaciones causadas, en el caso de cada una de las acciones que, a su vez, los generó (Astete, 2018).

La importancia de identificar estos dos efectos se da tanto en la posibilidad de determinar las diversas presiones a las que se somete el ambiente, como en ser una ayuda al orientar las acciones para el cumplimiento de los ODS. En especial, el número 11 sobre ciudades y comunidades sostenibles, y el 15 que propugna por promover el uso sostenible de los ecosistemas terrestres, luchar contra la desertifica-

ción, detener e invertir la degradación de las tierras y frenar la pérdida de la diversidad biológica.

Estos asuntos merecen especial atención, dado que ciertos ecosistemas continúan deteriorándose de forma irreversible como consecuencia del actuar antrópico. Es el caso de los ecosistemas de páramo, que han sufrido directamente los impactos sinérgicos y acumulativos de la minería y la infraestructura, por falta de control estatal y de un actuar social y ambientalmente responsable por parte de los *stakeholders*. Este es un contexto que:

Ha generado por parte de la población grandes movilizaciones como ocurrió con el emblemático páramo de Santurbán, en donde la sociedad civil de Santander impulsó una gran movilización y campaña a nivel nacional para la defensa del agua por encima de intereses económicos, que incluso logró el retiro del financiamiento de un proyecto minero en la zona por parte del Banco Mundial. (Social Watch, 2018).

Desde esta óptica, resulta claro que el desarrollo se erija como un modelo de intervención por fuera de las fronteras que, sin tener contenido conceptual propio, ha sido útil para lograr una política expansionista a través de la idea de llevar crecimiento; así como la creación de la institucionalidad requerida para que los países no desarrollados obtengan ventajas. Esto ha traído una serie de conflictos, por ello se comienza a hablar de la necesidad de sostener los recursos naturales cuando se ejerza el desarrollo.

Tal como lo explica Martínez-Alier (1994), los aspectos ecológicos del conocimiento comienzan a permear las ciencias humanas. Ello, bajo la idea de que el desarrollo se funda en el principio del derecho ambiental, que establece la necesidad de no agotar la base de los recursos naturales en pro del desarrollo.

En efecto, podría creerse que se trató de una genuina preocupación por el agotamiento de recursos, que se presentó con la inmersión del concepto de desarrollo en países como Colombia. Sin embargo, también es posible comprender el deseo de los defensores del desarrollo que mantiene la base de los recursos que sirven de materia prima en bienes y servicios.

De la reflexión propuesta y al estar del lado de la protección ambiental, de cierto conviene decantarse por aplicar el principio de desarrollo sostenible para garantizar la protección y conservación de los recursos naturales renovables. Sin embargo, esto no

deja de ser una preocupación, ya que las opciones que se ubican en los extremos —como sería un proteccionismo de lo ambiental a toda costa— generan consecuencias en lo social y económico, como la tensión misma sobre derechos fundamentales.

Volviendo al caso de los páramos, pese a que las consecuencias no se materializaban en las prohibiciones de rango legal, es posible identificar por lo menos cuatro consecuencias de las restricciones referidas en el apartado anterior:

- i. El desplazamiento de la población que, al no poder ejercer la agricultura, no podrá subsistir en ese territorio.
- ii. En caso de lograr su permanencia, igualmente la prohibición afecta el mínimo vital alimenticio de agua y otros;
- iii. La prohibición de la minería generará el juicio correspondiente de responsabilidad del Estado, para empresas con título y licencia, bien sea ante tribunales nacionales o internacionales (Gómez-Rey, 2018).
- iv. La imposibilidad de gestionar y construir carreteras rurales por ausencia de material o altos costos en su transporte, entre otros.

Cabe recordar que, una vez delimitado el páramo por parte del Ministerio de Ambiente, las autoridades ambientales de orden regional zonificarían o establecerían los posibles usos del suelo al interior del ecosistema. Así, éstas también podrán prohibir actividades como la captación de aguas, la construcción de vivienda y otros, agravando las consecuencias que tiene el prohibicionismo sobre ciertos derechos.

Con todo lo anterior, es posible comprender cómo las prohibiciones en torno al uso de recursos naturales renovables y no renovables —producto del principio de desarrollo sostenible— tienen consecuencias similares al desarrollo como discurso. Así las cosas, la trasmigración de conceptos (López, 2004) que no son propios, representan una forma de plantear situaciones en un entorno cultural específico que no necesariamente reaccionará con soluciones que aporten impactos sociales positivos para la población. En cambio, la limitación de prerrogativas jurídicas se dará como consecuencia. Para el caso de estudio —los páramos— le planteará al Estado la necesidad de decidir si aplica el principio de desarrollo sostenible o la protección de los recursos del derecho a un ambiente sano o los dere-

chos que garantizan la pervivencia de las actuales y futuras generaciones; por ejemplo, la seguridad alimentaria o el derecho al agua, por no mencionar otras libertades como las económicas.

En el caso de la jurisprudencia, ésta se ha ocupado de la fórmula del desarrollo sostenible como principio y método para lograr un equilibrio o una armonización entre las distintas variables que, del mismo, presentan tensión. En este sentido, la Corte Constitucional señala que la Carta Política es armónica con la necesidad de propugnar por un desarrollo sostenible y que, al establecer el tríptico económico, determinó una función social y ecológica, que se encamina tanto a otorgar una primacía al interés general como al bienestar comunitario (Sentencia 035, 2016).

Aunque se infiera del conjunto de disposiciones constitucionales que la Asamblea Nacional Constituyente buscó desde un inicio hacer compatible el desarrollo económico y un equilibrio ecológico, la Constitución Política no le da un carácter absoluto al derecho a un ambiente sano; tampoco es de aplicación irrestricta en el ordenamiento jurídico, toda vez que no se adopta un modelo puramente conservacionista respecto del ambiente. A lo cual, la Corte Constitucional concluye que:

Existe una tensión entre la protección del ambiente y el desarrollo económico, ya que se trata de bienes jurídicos igualmente protegidos por la Constitución Política, cuyo contenido no es absoluto. Consciente de dicha tensión, al adoptarse el concepto de desarrollo sostenible, lo que el constituyente pretendía era que se armonizaran o conciliaran el derecho al ambiente sano con el derecho a la libertad económica. (Sentencia 035 de 2016).

La historia no concluye en este punto. La Corte Constitucional dejó sin efecto la Resolución 2090 de 2014, que delimitó el Páramo de Santurbán: “como quiera que se expidió sin la participación de los tutelantes y de los demás afectados con esa decisión” (Sentencia T-361, 2017). También ordenó al Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible que, en un plano no mayor a un año, implementara el correspondiente proceso de participación. Lo que plantea diversos dilemas.

Primero, difícilmente el Ministerio de Ambiente tendrá la voluntad política de llevar a cabo la participación exigida; máxime si no están garantizadas las condiciones, dada la tendencia marcada por el nuevo Gobierno [2018-2022]. Situación que lleva

a preguntarse ¿qué ocurrirá si el Ministerio no participa y no expide una nueva resolución? Si por otra parte se tiene en cuenta que las prohibiciones de minería, hidrocarburos y agricultura no existen sin delimitación, ¿quedará el páramo abierto para las actividades extractivas?

En segundo lugar, respecto a la participación, es importante tener en cuenta que todas las visiones e ideologías se encuentran relacionadas con el Páramo de Santurbán, lo que exige la creación de criterios para distinguir, oír y atender algunas de las voces que participen. Para explicarlo mejor, al interior del páramo de Santurbán, se encuentran:

- a) El Municipio de Vetas en el cual se desarrolla la minería desde hace mucho tiempo y por tal motivo la participación de esta población está a favor de realizar este tipo de actividades extractivas, pues su economía depende de esta actividad.
- b) La población de Bucaramanga que, si la consulta se realizara con su población, abogaría por las prohibiciones ya que su preocupación es el agua para su consumo directo, puesto que esta proviene del área delimitada.
- c) Campesinos y habitantes de los alrededores del Páramo, si la decisión dependiera de ellos, es claro que lucharían por eliminar las prohibiciones pues su calidad de vida se vería afectada.

¿A cuál de estas comunidades darle el poder de decidir? Dicho de otra forma, si los argumentos de todos los sectores son así de contundentes, ¿cómo adoptar una decisión que atienda a estos tres grupos? Y si es que eso llegase a ser posible, ¿qué criterio jurídico utilizar para establecer el privilegio?

Con lo ya dicho, si intervienen todas las visiones, decisiones e intereses, ¿cómo adoptar una decisión jurídica conforme al derecho fundamental a la participación? Por último, si la Corte Constitucional sostuvo que no podía el Ministerio de Ambiente alejarse el área de referencia del Humboldt, ¿qué ocurre si la participación va en contravía de dicho mandato?

Estas situaciones configuran una cuestión jurídica compleja. No en vano, hasta tanto no se adopten medidas que resuelvan este escenario, las prohibiciones seguirán generando tensiones difíciles de reconciliar entre diversos intereses jurídicos.

Conclusiones

El principio de desarrollo sostenible ha sido fundamento normativo para garantizar la protección, en su mayor expresión, de los recursos naturales renovables y de los ecosistemas estratégicos en nuestro país. Este ha sido el caso de los páramos, tal como se ha logrado mostrar en el presente artículo.

A su vez, las denominadas 'locomotoras de desarrollo' contenidas en los planes nacionales de desarrollo tuvieron como consecuencia un rechazo por parte de la población que, al irradiar sobre el actuar del Estado, generaron prohibiciones absolutas sobre el uso de los recursos naturales renovables. Este fue el caso del Plan Nacional de Desarrollo (Ley 1753 de 2015) que contempla actividades que impulsan el crecimiento económico del país y ante las que se ha desplegado una marcada tendencia prohibicionista.

Lo anterior es resultado de las tensiones generadas desde la población civil que, al ampararse en el ambiente sano o la salud como intereses jurídicos potencialmente afectados, ha restringido proyectos de infraestructura vial, portuaria, actividades agropecuarias y mineras, por mencionar algunas de las actividades contenidas en el citado plan.

Este prohibicionismo se ha presentado como una contraposición al concepto de desarrollo. Pese a ello, al estar basado en ese mismo concepto, ha sido un detonante en la generación de conflictos ambientales como el desplazamiento, tal como se evidencia en la historia de la protección de los páramos en Colombia.

En todo esto, hay valores e intereses que no necesariamente implican un desarrollo sostenible, pero que derivan del ejercicio de su búsqueda teniendo en cuenta las dimensiones sociales y económicas; así, y sólo así sería un desarrollo equitativo, pero no sostenible. En cambio, si solo se tienen en cuenta las dimensiones sociales y ambientales, se tendría un desarrollo vivible, pero no sostenible. Y, si se tiene únicamente en cuenta las variables económicas y ambientales, el desarrollo sería entonces viable, pero no sostenible.

En el caso particular colombiano, ante su realidad, de una diversidad cultural amplia y racionalidades que no son eurocéntricas de manera dominante; donde las oportunidades de la población se encuentran restringidas y, donde además hay una presencia difusa del Estado; éste es un principio que pareciera estar diseñado bajo otra forma de ver

el mundo. Ello hasta tanto no se haga un ejercicio honesto y reflexivo sobre el mismo.

Referencias

- Adams, B. (2015). Indicadores y datos de los ODS: ¿Quién recauda? ¿Quién informa? ¿Quién se beneficia? *Global Policy Watch*, 9, 1-6. Recuperado de <https://www.globalpolicywatch.org/esp/?p=288>
- Álvarez-Pinzón, G. (2011). *Las áreas protegidas en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Alviar, H., y Jaramillo, I. (2012). *Feminismo y crítica jurídica: el análisis distributivo como alternativa crítica al legalismo liberal*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Sen, A. (2010). *Desenvolvimiento como libertad*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Amaya, Ó. (2012). *El desarrollo sostenible y el derecho fundamental a gozar de un ambiente sano*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Apffel-Marglin, F., y Stephen, M. (1990). *Dominating knowledge*. London, UK: Oxford Clarendon Press.
- Astete, G. (2018). *Evaluación del diseño, seguimiento y manejo de los instrumentos de gestión ambiental en proyectos de generación eléctrica del Perú*. La Molina, Perú: Universidad Nacional Agraria La Molina.
- Baxi, U. (2007). *Human rights in a posthuman World: Critical Essays*. London, UK: Oxford University Press.
- Callejas, N. (2015). Manejo ambiental sostenible para el ecosistema de páramo: Caso Páramo de Santurbán. En: *Memorias del 4to simposio internacional de investigación en ciencias económicas, administrativas y contables - Sociedad y desarrollo*. Bogotá: Universidad Libre de Colombia. Recuperado de <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/4sin/B69.pdf>
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1988). *Nuestro futuro común*. Bogotá, Colombia: Alianza Editorial Colombiana y el Colegio Verde de Villa de Leyva.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce.
- Derrida, J. (2018). *Fuerza de Ley, el fundamento místico de la autoridad*. Madrid, España: Tecnos.
- Escobar, A. (2005). El "postdesarrollo" como concepto y práctica so-cial. En D. Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (pp. 17-31). Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.

- Escobar, A. (2019). *Autonomía y Diseño. La realización de lo comunal*. Santiago de Cali, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Fals-Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México D.F, México: Nuestro Tiempo.
- Ferguson, J. (1990). *The anti-politics machine*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, United States: Herder and Herder.
- García, M. (2014). *La eficacia simbólica del derecho*. Sociología política del campo jurídico en América Latina. Bogotá D.C., Colombia: Penguin Random House.
- Gómez-Rey, A. (2018). Caja de herramientas del sector minero: formas de legalizar. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Gómez-Rey, A., Rincón, C., y Henao, A. (2017). *La minería en páramos, humedales y reservas forestales*. Bogotá, Colombia: Universidad del Rosario.
- Instituto Alexander von Humboldt. (2013). *Aportes a la conservación estratégica de los páramos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional.
- Jaramillo, I. (2013). *Derecho y familia en Colombia: historias de raza, género y propiedad (1540-1980)*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.
- Kennedy, D. (1997). *Critique of adjudication. Fin de siècle*. Cambridge, United States: Harvard University Press.
- Leff, E. (2007). *Ecología y capital. Racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sostenible*. México D.F, México: Siglo Veinte Editores.
- Ley 373. Por la cual se establece el programa para el uso eficiente y ahorro del agua. Diario oficial de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, junio 6 de 1997. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0373_1997.html
- Ley 1450. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo, 2010-2014. Diario oficial de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, junio 16 de 2011. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1450_2011.html
- Ley 1382. Por la cual se modifica la Ley 685 de 2001 Código de Minas. Diario oficial de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, febrero 9 de 2010. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1382_2010.html
- Ley 1753. Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 "Todos por un nuevo país". Diario oficial de la República de Colombia. Bogotá, Colombia, junio 8 de 2015. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1753_2015.html
- López, D. (2004). *Teoría impura del derecho*. Bogotá, Colombia: Legis.
- Luna-Galván, M., Vargas-Chaves, I., y Franco-Gántiva, A. (2017). Towards an inclusive approach for climate change adaptation strategies: the case of the Plan 4C in the city of Cartagena in Colombia. *European journal of sustainable development*, 6(3), 453-472.
- Martínez-Alier, J. (1994). *De la economía ecológica al ecologismo popular*. Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Montes, C. (2018). Los páramos como ecosistemas estratégicos. En: M. García Pachón y A. Embid Irujo (Eds.), *Dimensión jurídica y política de protección. La conservación de la naturaleza su régimen jurídico en Colombia y España* (pp. 219-258) Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Olmos, C., y Silva, R. (2011). El desarrollo del Estado de bienestar en los países capitalistas avanzados: Un enfoque socio-histórico. *Revista Sociedad y Equidad*, 1(1), 1-8. doi:10.5354/0718-9990.2011.10599
- Pérez, M., Rojas, J., y Ordoñez, C. (2010). *Desarrollo sostenible, principios, aplicaciones y lineamientos de política para Colombia*. Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle –Programa Editorial.
- Porto, A., Barbosa, R., Cohen, J., Suárez, D., Mercado, N., y Salas, K. (2017). Estrategias para el desarrollo sostenible del sector portuario en el Caribe Colombiano. *Espacios*, 38(22), 1-14.
- Resolución 769. Por la cual se dictan disposiciones para contribuir a la protección, conservación y sostenibilidad de los páramos. Ministerio del Medio Ambiente. Bogotá, Colombia, agosto 5 de 2002. Recuperado de <http://corponarino.gov.co/expedientes/juridica/2002resolucion769.pdf>
- Rist, G. (1997). *The history of development*. London, UK: Zed Books.
- Sarmiento, C., Cadena, C., Sarmiento, M., Zapata, J. & León, O. (2013). *Aportes a la conservación estratégica de los páramos de Colombia: Actualización de la cartografía de los complejos de páramo a escala 1:100.000*. Bogotá, D.C. Colombia: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11761/31406>
- Sentencia C-035. Corte Constitucional de Colombia. Gloria Stella Ortiz Delgado (MP). Bogotá, Colombia, febrero 8 de 2016. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2016/c-035-16.htm>
- Sentencia C-366. Corte Constitucional de Colombia. Luis Ernesto Vargas Silva (MP). Bogotá, Colombia, mayo 11 de 2011. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/c-366-11.htm>

corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/c-366-11.htm

Social Watch (2018). ¿Qué tan lejos o qué tan cerca está Colombia de cumplir con los ODS? Recuperado de: <http://www.socialwatch.org/es/node/18092>

Sunkel, O. (1971). Desarrollo, subdesarrollo, dependencia, marginación y desigualdades espaciales; hacia un enfoque totalizante. *Investigación Económica*, 31(121), 23-77.

United Nations - Department of Social and Economic Affairs (1951). *Measures for the Economic Development of Under-developed Countries* [Report]. Group of Experts appointed by the Secretary-General of the United Nations. New York: United Nations Publications.

Walker, P., e Irarrázabal, R. (2016). Los efectos acumulativos y el Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental. *Revista de Derecho Ambiental*, (6), 67-91.

Zapata, J. (1997). *Desarrollo sostenible: marco para la ley internacional sobre el medio ambiente*. Bogotá Colombia: Ediciones Librería del Profesional.

Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos*



Dating violence and cyber dating violence
in the Mexican teenage couple

José Luis González Ortega[§]
Christian Alexis Romero-Méndez[‡]
José Luis Rojas-Solís[¶]
Vicente Arturo López Cortés[§]

* Artículo de investigación

[§] Licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Correo electrónico:

defler73@yahoo.com.mx

0000-0002-6517-4314

[‡] Estudiante de la licenciatura en Psicología en la Universidad del Valle de Puebla (México) y becario del Programa XXIX Verano de la Investigación Científica 2019, Academia Mexicana de Ciencias.

Correo electrónico:

christianr.mendez97@gmail.com

0000-0003-4851-7116

[¶] Doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca (España) y Profesor-investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Correo electrónico:

jlrojassolis@gmail.com

0000-0001-6339-4607

[§] Doctor en Psicología por la Universidad de Salamanca (España) y Profesor-investigador en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).

Correo electrónico:

vicente.lopez@correo.buap.mx

0000-0003-0888-3285

Cómo citar:

González Ortega, J. L., Romero-Méndez, C. A., Rojas-Solís, J. L., y López Cortés, V. A. (2020). Violencia cara a cara (offline) y en línea (online) en el noviazgo de adolescentes mexicanos. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. <https://doi.org/10.22518/jour.cssh/2020.1a09>

Recibido: 18/02/2020

Revisado: 05/05/2020

Aceptado: 29/05/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Resumen

La violencia en el noviazgo que se ejerce a través de los medios tecnológicos y redes sociales (*online*) ha mostrado tener una alta frecuencia en la población de jóvenes y adolescentes. Se trata de un fenómeno relativamente nuevo cuya existencia ha sido catalogada como una extensión de la violencia ejercida cara a cara u *offline*. Pese a esto, son pocas las investigaciones encaminadas en estudiar la relación entre ambos fenómenos. Por ello, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la prevalencia y asociación entre la violencia *offline* y *online* en el noviazgo. Participaron 443 adolescentes (231 mujeres y 212 varones), quienes respondieron el *Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* y el *Cyber Dating Abuse Questionnaire*. Los resultados muestran la naturaleza bidireccional de las conductas violentas *offline* y *online*, lo que podría indicar su normalización. Entre otros datos, se resalta que la mayor perpetración de violencia emocional y física es ejercida por las mujeres, lo que iría en contravía de los perfiles convencionales de mujeres víctimas y hombres victimarios. No obstante, es preciso señalar que la violencia sexual fue mayormente ejercida por varones, lo cual es congruente con lo hallado en diversos estudios. Por último, se halló una asociación positiva entre la perpetración de la violencia *offline* y *online* en el noviazgo, lo que comprueba que las conductas violentas que se ejercen cara a cara se podrían trasladar a los medios tecnológicos y redes sociales.

Palabras clave

Violencia en el noviazgo, ciberviolencia, pareja, adolescentes, mexicanos

Abstract

Dating violence through technological media and social networks has been shown to have a high frequency in the youth and adolescent population. It is a relatively new phenomenon whose existence has been classified as an extension of violence exercised face to face. Despite this, there is little research aimed at studying the relationship between the two phenomena. Therefore, this study aimed to analyze the prevalence and association between cyber dating violence (online) and dating violence (offline). It involved 443 adolescents (231 women and 212 men), who answered the Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory and the Cyber Dating Abuse Questionnaire. The results showed the two-way nature of cyber dating violence and dating violence, which could indicate their normalization. Among other data, it is highlighted that the greatest perpetration of emotional and physical violence is exercised by women, which would go against the conventional profiles of female victims and male offenders. However, it should be noted that sexual violence was mostly perpetrated by men, which is consistent with what has been found in various studies. Finally, a positive association was found between offline and online perpetration of violence in dating, which suggests that violent behaviors that are exercised face to face could be transferred to technological media and social networks.

Keywords:

Dating violence, cyber dating violence, couple, adolescent, Mexican

Introducción

La incorporación de los medios tecnológicos y redes sociales a la vida cotidiana ha sido una de las principales transformaciones de las sociedades actuales (Livingstone y Smith, 2014). En ese sentido, se ha demostrado que sus principales implicaciones se pueden hallar en las nuevas formas de establecer, mantener, consolidar e interactuar en las relaciones interpersonales (Donoso *et al.*, 2018; Espinoza y Rodríguez, 2017; Liu *et al.*, 2013).

Se trata de influencias que se pueden observar también en las relaciones de noviazgo de los y las adolescentes porque la comunicación que establecen los miembros de las diadas ya no se encuentra limitada al contexto cara a cara (*offline*), pues se extiende al espacio virtual (*online*). Esta dinámica evidencia que las tecnologías y redes sociales fungen un rol importante para el establecimiento y conservación de una relación (Rodríguez y Rodríguez, 2016).

Ahora bien, la interacción y calidad de las relaciones de noviazgo en los adolescentes se puede ver afectada por la presencia de conductas violentas. Al respecto, los medios tecnológicos y redes sociales no solamente han permeado la forma de interactuar de los miembros de la diada, sino que su uso se ha visto empleado para el ejercicio de conductas indeseables dirigidas a dañar la integridad de un miembro de la pareja (Livingstone y Smith, 2014; Rodríguez y Rodríguez, 2016). Es así como ante la aparición de estas nuevas formas de violencia, diversos autores sugieren que el análisis de la violencia en el noviazgo debe ser adaptado a las nuevas condiciones de jóvenes y adolescentes —producto de los cambios sociales— (Borrajo y Gámez-Guadix, 2015; Jaen-Cortés *et al.*, 2017), a través de la integración de nuevos conceptos como *ciberviolencia* de pareja o violencia *online* en el noviazgo.

Violencia offline en el noviazgo

La violencia *offline* o cara a cara en el noviazgo de adolescentes ha sido un fenómeno ampliamente estudiado en las últimas décadas debido a las graves consecuencias que acarrea. Actualmente, existen dos grandes perspectivas que analizan este fenómeno. Por una parte, un enfoque unidireccional de la violencia en el que se prioriza el estudio de la perpetración masculina y la victimización femenina, en muestras heterosexuales y atendiendo a aspectos de género (Ferrer-Pérez y Bosch-Fiol, 2019), y que se encuentra fundamento en la Teoría feminista (Muñoz *et al.*,

2015). De otro lado, la perspectiva bidireccional, la cual estudia la violencia de pareja sin asignar roles rígidos o permanentes. Así, este enfoque realiza un análisis más inclusivo de género en la perpetración o victimización de la violencia que, para ello, incluye aspectos individuales, familiares, sociales o culturales (Dixon y Graham-Kevan, 2011). Entre las principales manifestaciones de la violencia cara a cara se halla la práctica sistematizada de agresiones físicas, psicológicas y sexuales que ejerce un miembro de la pareja hacia otro con la finalidad de ocasionarle daño (Rey-Anacona, 2008), donde ambos miembros de la diada no se encuentran unidos por un matrimonio consolidado o un vínculo legal (Vizcarra *et al.*, 2013). Es así como diversas investigaciones han permitido identificar algunos subtipos del fenómeno. Por un lado, se encuentra la violencia psicológica, la cual suele ser más frecuente y con mayor prevalencia en las relaciones de noviazgo (Alegría y Rodríguez, 2015; Jennings *et al.*, 2017). Este tipo de violencia se caracteriza por el ejercicio de agresiones sutiles que pasan fácilmente desapercibidas por la víctima y que llegan a ser, incluso, normalizadas. (Hirigoyen, 2005). Se trata de actos violentos que son de carácter verbal cuya finalidad es manipular a uno de los integrantes de la diada (Flores-Garrido y Barreto-Ávila, 2018); dentro de estos comportamientos se encuentran el exigir, criticar, insultar y controlar, causando así repercusiones en el ámbito emocional (Peña *et al.*, 2013; Wincentak *et al.*, 2016).

Otro tipo de violencia es la violencia física. Por las consecuencias que genera, esta clase de violencia es considerada grave en tanto se ejerce con la finalidad de dañar la integridad física de la otra persona (Alegría y Rodríguez, 2015). Como medio de manifestación, se encuentran los empujones, pellizcos, bofetadas, patadas, lesiones internas y, en algunos casos, se puede llegar al homicidio (Leen *et al.*, 2013; Olvera *et al.*, 2012).

Por último, está la violencia sexual, de la cual se ha señalado que su perpetración es más frecuente en hombres y cuya victimización es mayor en mujeres (Rubio-Garay *et al.*, 2017). Los actos violentos que involucra pueden ir desde el acoso sexual — que se ejerce de manera verbal, como los “piropos” o “albures” —, hasta el acto de violación, cuya forma de penalización involucra cuestiones legales (Moreno-Cubillos *et al.*, 2007), pues atenta contra la voluntad de la persona para ejercer su sexualidad y reproductividad (Peña *et al.*, 2013).

En México, la prevalencia de la violencia en el noviazgo hacia las mujeres es alta. Flores-Garrido y Barreto-Ávila (2018) hallaron que la victimización de la violencia psicológica se encontraba en un 73%, mientras que la violencia física en un 29.1% y la violencia sexual en un 27.7%. Por otra parte, estudios realizados con muestra de varones —como el de Zamora-Damián *et al.* (2018)— han encontrado que la prevalencia de las conductas severas, como la violencia física y sexual, oscila entre un 9.2% y un 20%, y la violencia indirecta o psicológica, entre un 16.9% a un 36.6%.

Dada la magnitud de esas cifras, es entendible que la violencia en el noviazgo esté captando la atención de la comunidad científica. Particularmente, el noviazgo en adolescentes ha resultado más atractivo debido a que es en la adolescencia cuando se aprenden actitudes y conductas que pueden ser replicadas en la edad adulta (Barón y Hernández, 2013; López-Cepero *et al.*, 2015; Redondo *et al.*, 2017), o trasladadas a otras relaciones, como las maritales (Peña *et al.*, 2013; Valenzuela-Varela y Vega-López, 2015). Este tipo de comportamientos, sumado a su alta frecuencia, es lo que ha dado a la violencia en el noviazgo como resultado su carácter de problema social y salud pública (Fernández-González *et al.*, 2013) y, a su vez, ha motivado la implementación de programas preventivos y correctivos principalmente en las instituciones educativas (Hernando-Gómez *et al.*, 2016; Valdivia y González, 2014).

En concordancia con lo anterior, vale la pena mencionar que, desde los primeros estudios sobre la problemática, la mayoría de las investigaciones se enfocaron principalmente en la victimización femenina. Empero, hallazgos recientes sugieren la naturaleza bidireccional de las conductas violentas; es decir, tanto hombres como mujeres son víctimas y perpetradores de violencia dentro de sus relaciones (Alegría y Rodríguez, 2015; Archer, 2000). En ese sentido, se pueden encontrar algunos estudios que sustentan la victimización de los varones dentro de las relaciones de noviazgo heterosexuales (Fernández *et al.*, 2016; Guzmán *et al.*, 2016; Pacheco Maldonado y Castañeda Figueroa, 2013) y sugieren que las mujeres tienen la misma probabilidad de cometer violencia hacia los hombres (Nicholls y Dutton, 2008).

Añadido a ello —tal vez como resultado de los cambios sociales—, la incorporación y recono-

cimiento de nuevos tipos de relaciones, como las parejas del mismo sexo, se amplió la realización de estudios. Nuevas investigaciones han permitido demostrar que la violencia no solamente es exclusiva de parejas heterosexuales, sino que su prevalencia se encuentra de igual manera en parejas homosexuales (Saldivia *et al.*, 2017). Por otra parte, datos recientes han sugerido la manifestación de la violencia a través de los medios tecnológicos y redes sociales. Debido a lo cual, se han evidenciado nuevas formas de violencia en las relaciones de noviazgo (Gámez-Guadix *et al.*, 2018; Rodríguez y Rodríguez, 2016).

Violencia online en el noviazgo

El surgimiento de los medios tecnológicos y redes sociales han traído consigo importantes ventajas que han facilitado el desarrollo del ser humano en la mayoría de sus ámbitos (Flach y Deslandes, 2017). Sin embargo, en contraparte, el uso inadecuado de estas herramientas por las generaciones actuales ha propiciado la aparición de nuevas problemáticas (Barquero y Calderón, 2016; Draucker y Martsof, 2010; Machimbarrena *et al.*, 2018). Dentro de ellas, se encuentran, por ejemplo, el *ciberbullying*: un fenómeno que se define como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (redes sociales, blogs, teléfono móvil o cámaras) para el ejercicio de comportamientos de acoso (Beale y Hall, 2007) y cuya prevalencia suele afectar al ámbito educativo (Cerezo-Ramírez, 2012). De igual manera, se encuentra el *sexting*, entendido como todo acto de enviar fotografías y vídeos con contenido sexual a través del teléfono móvil o medios electrónicos (Mercado *et al.*, 2016); su ejercicio se ha asociado a una nueva forma de los y las adolescentes para expresar su sexualidad (Fajardo *et al.*, 2013). En el mismo orden de ideas, recientemente se ha investigado sobre la *ciber-violencia* o la violencia *online* en el noviazgo, la cual hace alusión al uso de las tecnologías y redes sociales como medios para el ejercicio de conductas violentas dentro de las relaciones de pareja en jóvenes (Reed *et al.*, 2017; Rodríguez-Domínguez *et al.*, 2018; Zweig *et al.*, 2013). Entre sus principales características se haya su ejercicio como un medio de control e intimidación hacia la pareja o expareja con la intención de humillar, amenazar, insultar y acosar (Jaen-Cortés *et al.*, 2017; Martín Montilla *et al.*, 2016; Muñoz *et al.*, 2015). El ejercicio de la violencia *online* en el noviazgo se ha identificado como

un resultado de las conductas de control, producto de los sentimientos de celos manifestados por uno de los miembros de la diada hacia el otro (Afanador y Caballero, 2012; Baker y Carreño, 2016; Blanco, 2014; Borrajo *et al.*, 2015; Hinduja y Patchin, 2020). Entre las conductas más frecuentes se hallan: pedir y compartir contraseñas de redes sociales, vigilar la actividad de la pareja, llamar varias veces al día, controlar las amistades y, hasta, presión para mantener relaciones sexuales (Flach y Deslandes, 2017; Jaen-Cortés *et al.*, 2017; Machimbarrena *et al.*, 2018; Muñoz *et al.*, 2015; Van Ouytsel *et al.*, 2017).

Estas dinámicas evidencian que el ejercicio de las conductas violentas *online* entre las parejas parece tener una naturaleza bidireccional de la misma manera que las conductas de violencia *offline* (Benavides-Delgado, 2015; Zweig *et al.*, 2013). Sin embargo, la violencia *online* en el noviazgo ha mostrado tener una alta frecuencia y un carácter dominante en comparación a la violencia de pareja ejercida cara a cara (Lucio-López y Prieto-Quezada, 2014; Temple *et al.*, 2016). La mayor accesibilidad de los adolescentes a los medios tecnológicos, redes sociales, así como al uso del ciberespacio, facilita aún más el ejercicio de las conductas violentas dentro de sus relaciones (Borrajo *et al.*, 2015; Hinduja y Patchin, 2020; Rodríguez y Rodríguez, 2016). Así, estudios sugieren que la prevalencia de la violencia *online* se encuentra asociada como una extensión o nueva expresión de la violencia *offline* en el noviazgo (Flach y Deslandes, 2017) debido a que los actos violentos ejercidos de manera presencial se trasladan a los medios tecnológicos y redes sociales (Reed *et al.*, 2018; Van *et al.*, 2017). Pese a ello, aún son escasos los estudios encaminados a analizar la asociación entre estos dos fenómenos (Hinduja y Patchin, 2020; Temple *et al.*, 2016; Zweig *et al.*, 2014).

Aunque se ha sugerido que ser víctima de violencia *offline* en el noviazgo estaría relacionado con la perpetración (Caridade *et al.*, 2019) o victimización (Cava *et al.*, 2020) de la violencia *online* en el noviazgo, el estudio de esta coocurrencia de violencias sigue siendo sugerido por diversos autores debido a que el uso de los medios tecnológicos ha traído, a la par, el aumento de nuevas manifestaciones de conductas violentas en las relaciones de noviazgo. Investigaciones realizadas en México han permitido demostrar la existencia del fenómeno e identificar algunas

de sus características. Se ha demostrado que los adolescentes varones pueden ser tanto víctimas como perpetradores de agresiones directas y conductas de control, esta última caracterizada por la utilización de las tecnologías y redes sociales con la intención de saber dónde y con quién se encuentra su pareja (Romo-Tobón *et al.*, 2020). Al respecto, se sugiere que estas nuevas dinámicas de violencia deberían estar contempladas al momento de implementar los programas de intervención de violencia en parejas de jóvenes (Dick *et al.*, 2014; Flach y Deslandes, 2017; Smith *et al.*, 2015; Wolford-Clevenger *et al.*, 2016).

El presente estudio

Como objetivo principal del presente estudio se plantea explorar y analizar las conductas violentas que se ejercen y victimizan cara a cara (*offline*) y a través de los medios tecnológicos y redes sociales (*online*) en las relaciones de noviazgo de los adolescentes, con el fin de determinar si existen diferencias entre varones y mujeres y si existe una asociación entre la violencia *offline* y *online* en el noviazgo.

En este sentido, se esperaría que las conductas de violencia *offline* y *online* en el noviazgo sean bidireccionales, debido a que adolescentes, tanto varones como mujeres, en algún momento han sido víctimas y perpetradores de violencia dentro de sus relaciones a través de estos medios (Benavides-Delgado, 2015). Asimismo, se esperaría encontrar que las mujeres tengan mayor victimización para la violencia *offline* en el noviazgo (López-Cepero *et al.*, 2015), y los hombres, una mayor victimización en la violencia *online* en sus relaciones (Kellerman *et al.*, 2013). Por último, se supone una correlación positiva entre la perpetración de la violencia *offline* y *online* en el noviazgo (Flach y Deslandes, 2017).

Método

Para llevar a cabo la consecución del objetivo planteado, se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de corte transversal y *ex post facto*, con alcances exploratorios, descriptivos y correlacionales.

Muestra

La muestra fue seleccionada de manera no probabilística y por conveniencia. Participaron 443 adolescentes estudiantes de bachillerato del estado

de Puebla (México), de los cuales 231 (52.1%) eran mujeres y 212 (47.9%) varones. Fueron cuatro los criterios de inclusión para ser partícipes de la investigación: 1) ser adolescentes heterosexuales; 2) indicar tener o haber tenido una relación de pareja con

al menos un mes de duración; 3) estar en edades entre los 14 y 19 años ($\bar{X} = 16.22$; $DT = .726$), y 4) ser alumnos activos e inscritos en la institución educativa. Una mayor descripción de la muestra se podrá observar en la Tabla 1.

Tabla 1
Características sociodemográficas de la muestra

	Mujeres						Hombres					
	F	\bar{X}	Md	DT	Min	Máx	F	\bar{X}	Md	DT	Min	Máx
Edad												
Total	231	16	16	0.72	15	19	212	16	16	0.73	14	18
14	0						1					
15	32						25					
16	131						112					
17	62						66					
18	4						8					
19	2						0					
Duración de la relación (meses)												
Actual	-	8.3	5	8.7	1	48	-	8.0	5	8.6	1	46
Pasada	-	7.2	4	7.7	1	43	-	6.3	5	5.7	1	36

Nota. F=Frecuencia, \bar{X} =Media, Md=Mediana, DT=Desviación típica, Min=Mínimo, Máx=Máximo. Fuente: Elaboración propia.

Es preciso señalar que en el análisis no se incluyeron adolescentes homosexuales debido al poco número registrado y porque el tratamiento y análisis teórico del fenómeno de la violencia en esta población superaría los objetivos del presente estudio.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Se construyó un cuestionario con seis ítems de opción múltiple que recababan información sobre la edad, sexo, tener o haber tenido una relación de noviazgo, edad de la primera relación, tipo de relación (heterosexual u homosexual) y duración en meses de la relación.

Violencia offline en el noviazgo. Se utilizó la herramienta *Conflict in Adolescent Dating Relationship Inventory* (CADRI) (Hokoda *et al.*, 2006) para evaluar la frecuencia en la que ocurren las conductas violentas de forma presencial (*offline*)

en las relaciones de noviazgo en las naturalezas cometida y sufrida. En esta prueba, los reactivos se evalúan por medio de una escala *Likert* que va del 0 al 3, donde: 0= Nunca (no ha pasado en la relación); 1=Rara vez (únicamente ha sucedido en una o dos ocasiones); 2=A veces (ha ocurrido entre tres o cinco ocasiones); y 3=Con frecuencia (se ha dado en seis o más ocasiones). Asimismo, la herramienta se compone de cinco factores: violencia sexual, verbal-emocional, física, relacional y amenazas; sin embargo, para fines del presente estudio los factores de amenazas y violencia relacional fueron omitidos debido a los bajos niveles de fiabilidad obtenidos en el *alfa de Cronbach*. Ejemplo de los ítems incluidos en la escala de la violencia psicológica sufrida es el enunciado “Hizo algo para ponerme celoso/a”, y de la cometida: “Hice algo para poner a mi chico/a celoso/a”. En la violencia física sufrida se pueden encontrar ítems como “Me

lanzó algún objeto” y cometida: “Le lancé algún objeto”. Para la violencia sexual sufrida se encuentran reactivos como “Me forzó a practicar alguna actividad sexual cuando yo no quería” y para la cometida: “Le forcé a practicar alguna actividad sexual cuando él/ella no quería”.

Violencia online en el noviazgo. Se implementó el instrumento del *Cyber Dating Abuse Questionnaire* (CDAQ) (Borrajo *et al.*, 2015), que mide la perpetración y victimización de violencia a través de los medios tecnológicos y redes sociales en las relaciones de noviazgo. La herramienta se compone de una escala *Likert* que va del 1 al 6, donde: 1=Nunca (no ha pasado en nuestra relación); 2=No en el último año, pero sí anteriormente; 3=Rara vez (ha ocurrido en una o dos ocasiones); 4=A veces (ha ocurrido entre tres y diez veces); 5=Con frecuencia (ha ocurrido entre once y veinte ocasiones), y 6=Casi siempre (ha ocurrido más de veinte veces). Además, está integrado por dos factores: control y agresión directa. Ejemplo de los ítems que conforman la escala del control sufrido es la enucnación “Mi pareja o expareja ha utilizado las nuevas tecnológicas para controlar donde he estado y con quien”, y de control cometido: “He utilizado las nuevas tecnologías para controlar donde ha estado y con quien”. En el caso de la agresión directa sufrida se hallan ítems como “Mi pareja o expareja ha difundido secretos y/o informaciones comprometidas sobre mí a través de las nuevas tecnologías”, y en la agresión directa cometida se encuentran reactivos como “He difundido secretos y/o informaciones comprometidas sobre mi pareja o expareja a través de las nuevas tecnologías”.

Procedimiento

Se solicitó una junta con las autoridades de las instituciones educativas (director(a), profesorado) para explicar la naturaleza y los objetivos de la investigación. Una vez obtenida su autorización, fueron ellas las encargadas de obtener el permiso de los y las responsables de los y las estudiantes para participar en el estudio. Paso seguido, se procedió a compartir el cuestionario vía *online* a través de la plataforma de *Google forms*. Para ello, se requirió de las salas de cómputo. El tiempo estimado para ser completado fue de 15 a 20 minutos.

En cuanto a los aspectos éticos es preciso señalar que en la primera parte del cuestionario se expusieron los objetivos de la investigación, seguidos de la garantía de anonimato, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas, según los lineamientos establecidos por la Sociedad Mexicana de Psicología (2010) para el diseño y conducción de una investigación. Previo a responder el cuestionario, se solicitó el consentimiento informado de los y las participantes; se enfatizó en el carácter voluntario, anónimo y confidencial de su participación a través de un ítem ineludible que otorgaba la opción de continuar con el cuestionario o, por el contrario, abandonarlo sin penalización o pregunta alguna.

Análisis de datos

Para los análisis estadísticos se utilizó el programa de SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) en su versión 21 para Windows. En primera instancia, se realizaron los análisis de consistencia interna de las subescalas implementadas, por medio del índice de *Alpha de Cronbach*. Consecutivamente, se obtuvieron las principales medidas de tendencia central para cada una de las dimensiones. De igual manera, se realizaron los análisis de normalidad a través del test de *Kolmogorov-Smirnov*, los cuales indicaron la distribución anormal de los datos, por lo que se optó por la utilización de técnicas no paramétricas en la realización de los análisis inferenciales. En el caso de las diferencias por sexo, se utilizó la técnica de *U de Mann-Whitney*, y las correlaciones se obtuvieron a través del análisis de *Rho Spearman*.

Resultados

Pruebas de fiabilidad y normalidad

Con el objetivo de conocer la fiabilidad de las escalas implementadas y la normalidad de la distribución de los datos, se utilizaron las pruebas de *alfa de Cronbach* y la prueba de *Kolmogorov Smirnov* respectivamente. Como es posible observar en la Tabla 2, los resultados del *alfa de Cronbach* van entre 0.506 y 0.960, siendo la subescala de la violencia sexual la que arrojó menor consistencia interna. Sin embargo, el resto de las subescalas muestran un nivel de fiabilidad bueno. En el caso de los resultados del test de *Kolmogorov Smirnov*, la interpretación de los resultados indica que la distribución de los datos es distinta a la normal.

Tabla 2
Análisis de fiabilidad y normalidad por factor, total y segmentada por sexo

Instrumento	Violencia		α Total	α Mujeres	α Hombres	Sig. K-S
CADRI	Sexual	Cometida	0.509	0.513	0.506	0.000
		Sufrida	0.683	0.660	0.700	0.000
	Emocional	Cometida	0.770	0.808	0.684	0.000
		Sufrida	0.833	0.839	0.830	0.000
	Física	Cometida	0.706	0.783	0.960	0.000
		Sufrida	0.749	0.812	0.668	0.000
CDAQ	Control	Agresor	0.909	0.924	0.883	0.000
		Sufrida	0.840	0.849	0.830	0.000
	Agresión directa	Agresor	0.854	0.788	0.892	0.000
		Víctima	0.769	0.768	0.770	0.000

Nota. α =Alfa de Cronbach, Sig. K-S=Kolmogorov-Smirnov.

Análisis descriptivos

Medidas de tendencia central

Una vez que se obtuvo la fiabilidad de las subescalas y la distribución de los datos, se procedió a obtener las principales medidas de tendencia central (ver Tabla 3). Las conductas con mayor frecuencia para el caso de la violencia *offline* en el noviazgo

pertenecen a la subescala de violencia emocional en la naturaleza cometida y sufrida; mientras que en la violencia *online* en el noviazgo, las conductas con mayor frecuencia se hallan en la subescala de la agresión directa en el rol de agresor y víctima.

Tabla 3
Medidas de tendencia central para la violencia *offline* y *online* en el noviazgo

Instrumento	Violencia		N	\bar{X}	Md	DT	Mínimo	Máximo
CADRI	Sexual	Cometida	443	0.48	0.00	1.158	0	9
		Sufrida	443	0.69	0.00	1.551	0	12
	Emocional	Cometida	443	2.82	2.00	3.200	0	24
		Sufrida	443	3.90	3.00	4.499	0	29
	Física	Cometido	443	0.40	0.00	1.230	0	12
		Sufrida	443	0.54	0.00	1.489	0	12
CDAQ	Control	Agresor	443	11.58	9.00	5.810	9	49
		Víctima	443	10.60	9.00	3.772	9	41
	Agresión directa	Agresor	443	12.32	11.00	3.988	11	56
		Víctima	443	11.66	11.00	2.205	11	35

Nota. N=Muestra total, \bar{X} =Media, Md=Mediana, DT=Desviación típica, Mín=Mínimo, Máx=Máximo.

Análisis inferenciales

Diferencias por sexo

Con la intención de comprobar el segundo objetivo planteado en el presente estudio, se realizaron las diferencias entre varones y mujeres para determinar quién comete y sufre con mayor frecuencia las conductas de violencia *offline* y *online* en el noviazgo. Esto se realizó a través de la técnica de U

de Mann-Whitney. Para el caso de la violencia *offline* en el noviazgo, se hallaron diferencias significativas, donde la violencia sexual es mayormente cometida por varones, mientras que la violencia emocional y física es mayormente cometida por mujeres (ver Tabla 4).

Tabla 4
 Diferencias por sexo en las subescalas de la violencia offline en el noviazgo

		Mujeres			Hombres			p	U	Z	η ²	PSest
		DT	R	̄X	DT	R						
VS	C	0.38	1.06	210.01	0.59	1.24	235.06	0.006	21716.50	2.75	0.13	0.44
	S	0.61	1.37	221.86	0.78	1.71	222.16	0.976	24453.00	-0.03	-0.00	0.49
VE	C	3.2	3.58	238.08	2.3	2.65	204.47	0.005	20770.50	2.80	0.13	0.42
	S	3.9	4.38	228.08	3.8	4.63	215.38	0.292	23082.50	1.05	0.04	0.47
VF	C	0.59	1.58	234.31	0.20	0.60	208.58	0.002	21642.00	3.12	0.14	0.44
	S	0.48	1.54	214.07	0.60	1.42	230.64	0.059	22654.50	1.89	0.08	0.46

Nota. VS=Violencia sexual; VE=Violencia emocional, VF=Violencia física, C=Cometida, S=Sufrida, ̄X=Media, DT=Desviación típica, R=Rango.

Ahora bien, en la violencia *online* en el noviazgo (ver Tabla 5) no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres en ninguna de las subescalas implementadas.

Tabla 5
 Diferencias por sexo en las subescalas de la violencia online en el noviazgo

		Mujeres			Hombres			p	U	Z	η ²	PSest
		DT	R	̄X	DT	R						
C	A	11	6.33	225.98	11	5.18	217.66	0.449	23566.50	-0.75	-0.03	0.48
	V	10	3.81	229.99	10	3.73	213.30	0.112	22641.00	-1.59	-0.07	0.46
AD	A	12	3.34	219.37	12	4.59	224.87	0.576	23878.00	-0.55	-0.02	0.48
	V	11	2.01	223.05	11	2.40	220.85	0.798	24243.00	-0.25	-0.01	0.49

Nota. C=Control, AD=Agresión directa, A=Agresor, V=Víctima, ̄X=Media, DT=Desviación típica, R=Rango.

Asociación entre variables

Por último, para comprobar el tercer objetivo, se realizó la asociación entre las variables estudiadas (ver Tabla 6). La obtención de los resultados se realizó por medio de análisis estadístico de *Rho Spearman*.

Para el caso de las mujeres, como un primer resultado, se halló una correlación moderada y significativa para la violencia sexual sufrida y cometida ($\rho=0.631, p<0.00$). Del mismo modo, se encontró una asociación positiva moderada en la violencia verbal emocional sufrida y cometida ($\rho=0.809, p<0.00$). Consecutivamente, se observó que existe una correlación significativa entre la violencia control en el rol de agresor con la violencia verbal emocional sufrida ($\rho=0.520, p<0.00$) y con la violencia control en el rol de víctima ($\rho=0.777, p<0.00$). Por último, se halló una relación significativa en la agresión directa

en el rol de agresor con la violencia verbal emocional sufrida ($\rho=0.469, p<0.00$) y con agresión directa en el rol de víctima ($\rho=0.556, p<0.00$).

En la muestra de varones, en primer lugar, se muestra una asociación moderada y significativa entre la violencia sexual cometida y sufrida ($\rho=0.678, p<0.00$). Consecutivamente, se muestra una correlación positiva y moderada entre la violencia verbal emocional cometida y sufrida ($\rho=0.759, p<0.00$). Así también, se halló una correlación significativa en la violencia verbal emocional sufrida con la violencia control en el rol de agresor ($\rho=0.423, p<0.00$) y con la agresión directa en el rol de agresor ($\rho=0.432, p<0.00$). Por último, se observó una correlación moderada y significativa para las variables de violencia control en el rol de agresor y víctima ($\rho=0.716, p<0.00$) y agresión directa en el rol de agresor ($\rho=0.590, p<0.00$).

Tabla 6
Asociación entre variables de la violencia offline y online en el noviazgo

	CADRI						CDAQ			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-	0.678**	0.372**	0.344**	0.163*	0.256**	0.214**	0.275**	0.176*	0.176*
2	0.631**	-	0.377**	0.457**	0.221**	0.372**	0.381**	0.308**	0.305**	0.183**
3	0.322**	0.343**	-	0.759**	0.168*	0.325**	0.338**	0.376**	0.351**	0.338**
4	0.265**	0.393**	0.809**	-	0.253**	0.499**	0.423**	0.313**	0.432**	0.297**
5	0.187**	0.185**	0.388**	0.302**	-	0.545**	0.337**	0.234**	0.228**	0.242**
6	0.146*	0.266**	0.330**	0.393**	0.619**	-	0.328**	0.179**	0.338**	0.199**
7	0.166*	0.271**	0.421**	0.520**	0.224**	0.195**	-	0.716**	0.590**	0.425**
8	0.206**	0.281**	0.421**	0.433**	0.194**	0.196**	0.777**	-	0.376**	0.464**
9	0.217**	0.320**	0.292**	0.469**	0.138*	0.290**	0.550**	0.444**	-	0.584**
10	0.200**	0.289**	0.231**	0.261**	0.149*	0.265**	0.343**	0.355**	0.556**	-

Nota. superior a la diagonal se representa las asociaciones de las variables en la muestra de varones, inferior a la diagonal se encuentra la asociación en la muestra de mujeres. 1=Violencia sexual cometida, 2=Violencia sexual sufrida, 3=Violencia verbal emocional cometida, 4=Violencia verbal emocional sufrida, 5=Violencia física cometida, 6=Violencia física sufrida, 7=Control agresor, 8=Control víctima, 9=Agresión directa agresor, 10=Agresión directa víctima.

Discusión

El objetivo del presente estudio fue explorar las conductas violentas que se ejercen y victimizan cara a cara (*offline*) y en línea (*online*) en las relaciones de noviazgo en adolescentes con el fin de determinar si la frecuencia es diferente entre varones y mujeres y establecer la posible relación entre la perpetración de la violencia *offline* y *online* en el noviazgo.

En ese sentido, los resultados obtenidos permiten aceptar la primera hipótesis, la cual refería que la violencia cara a cara y en línea en el noviazgo sería bidireccional. Como pudo observarse en los resultados, tanto hombres como mujeres en algún momento de su relación fueron víctimas, pero también perpetradores de violencia a través de estos medios (Benavides-Delgado, 2015; Zweig *et al.*, 2013). Al respecto, se menciona que la naturaleza bidireccional de las conductas violentas repercute significativamente en la interacción de los miembros de la pareja. Por ejemplo, el intercambio recíproco de las agresiones puede mostrar un aumento progresivo, y provocar que la violencia se agudice con el tiempo (López *et al.*, 2015), e incluso que estas conductas sean percibidas por ambos miembros de la diada como algo normal o natural dentro de su relación (Borrajo y Gámez-Guadix, 2015; Martín Montilla *et al.*, 2016). Ello no obsta sugerir precaución en la interpretación de estos, pues las consecuencias no son igualmente graves para hombres como para mujeres.

En segundo lugar, se planteó la mayor victimización en las mujeres para la violencia *offline* —acorde con lo que se ha encontrado dentro de la evidencia empírica acumulada (Jenning *et al.*, 2017)—, la cual sugiere que, como resultado de la desigualdad de poder y los estereotipos tradicionales de género, las mujeres tienden a ser mayormente víctimas de violencia en el noviazgo (Morales y Rodríguez, 2012). No obstante, los resultados del presente estudio no arrojaron diferencias significativas para la violencia sufrida; por el contrario, se halló que las mujeres indicaron cometer con mayor frecuencia dos modalidades de la violencia: emocional y física —hallazgos similares a los encontrados en otras investigaciones (Guzmán *et al.*, 2016; Vivanco *et al.*, 2015)—. Estos resultados sugieren la posibilidad de que exista una mayor perpetración de violencia por parte de las mujeres (Nicholls y Dutton, 2008), lo cual puede deberse a la mayor aceptación social que tiene el ejercicio de conductas agresivas de las mujeres hacia los hombres (Guzmán *et al.*, 2016). En consecuencia, se sugiere analizar las dinámicas de la violencia fuera de los perfiles convencionales de mujeres víctimas y hombres victimarios (González y Fernández, 2014; Hernando-Gómez *et al.*, 2016; Zamora-Damián *et al.*, 2018).

Ahora bien, hallazgos adyacentes en el análisis de la violencia *offline* en el noviazgo muestran la mayor perpetración de violencia sexual por parte de los varones. Estos resultados son respaldados por

los datos obtenidos en diversas revisiones sistemáticas y meta-analíticas que han identificado la mayor perpetración de violencia sexual por los hombres en comparación con la de las mujeres (Gracia-Leiva *et al.*, 2019; Rubio-Garay *et al.*, 2017; Wincentak *et al.*, 2016). Este tipo de violencia se considera alarmante debido a que su ejercicio puede ser un factor predisponente al acto de violación (Sosa-Sánchez y Menkes-Bancet, 2015). Una explicación parte de la asimetría de poder entre hombres y mujeres ligada fuertemente a la educación tradicional, donde los varones llevan a cabo estas conductas o hazañas sexuales como una manera de reafirmar su masculinidad (Afanador y Caballero, 2012).

En el caso de la tercera hipótesis, la cual planteaba que los hombres serían mayormente víctimas de violencia *online* en el noviazgo, esta fue rechazada debido a que no se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres en ninguna de las subescalas implementadas. Los resultados son consistentes con lo encontrado por Wolford-Clevenger *et al.* (2016), quienes hallaron que la violencia ejercida por medios tecnológicos y redes sociales en varones y mujeres, mantienen frecuencias similares. Sin embargo, los resultados del presente estudio difieren a lo encontrado en otras investigaciones, en donde se resalta la mayor victimización de violencia *online* en los varones (Durán-Segura y Martínez-Pecino, 2015; Kellerman *et al.*, 2013; Romo-Tobón *et al.*, 2020). Dos posibles explicaciones pueden encontrarse en que las mujeres tienden a ejercer también conductas de celos y control hacia los hombres, al igual que estos hacia las mujeres, y que las mujeres poseen una mayor aprobación y aceptación para el ejercicio de conductas violentas a través de los medios electrónicos (Flach y Deslandes, 2017; Van *et al.*, 2017; Zweig *et al.*, 2014).

En el caso de la última hipótesis, se aceptó la existencia de una correlación positiva entre la perpetración de la violencia cara a cara y en línea en el noviazgo. Los resultados sugieren que su prevalencia se debe a que los actos violentos ejercidos cara a cara podrían trasladarse a los medios tecnológicos y redes sociales (Flach y Deslandes, 2017; Reed *et al.*, 2018; Van *et al.*, 2017) debido a que la calidad de la interacción en las conductas *online* son predispuestas o determinadas por las que se tienen cara a cara (Muñiz *et al.*, 2015). Al respecto, es pertinente mencionar que estos hallazgos constituyen un aspecto considerable en la implementación de programas de

intervención dentro de las instituciones educativas, pues, ciertamente, nuevas formas de violencia en el noviazgo han eclosionado con el surgimiento de los medios tecnológicos y redes sociales (Morelli *et al.*, 2018; Zweig *et al.*, 2014).

Conclusiones

A manera de conclusión, el presente estudio se encaminó a explorar uno de los fenómenos que en la actualidad se ha catalogado como un problema serio de salud pública: la violencia en el noviazgo. Sin embargo, el análisis no se limitó al contexto tradicional que se ha venido estudiando en las últimas décadas —el ejercicio y recepción de la violencia de manera presencial o cara a cara—, sino que se abordó desde una perspectiva que ha surgido a la par con los cambios socioculturales debidos a la introducción de los medios tecnológicos y redes sociales, y que ha conllevado el surgimiento de nuevas formas de violencia: ciberviolencia o violencia *online* en el noviazgo. A este nuevo tipo de violencia, a pesar de ser un fenómeno emergente y que se encuentra en temprana exploración, se le reconoce como un problema social trascendental (Jaen-Cortés *et al.*, 2017).

En ese sentido, se evidenció la asociación existente entre las conductas violentas ejercidas de manera presencial y las ejercidas por medios electrónicos. En ambas, se resalta su naturaleza bidireccional, lo cual sugiere que los programas de intervención no se deberían enfocar en reducir la violencia de pareja en los varones —a quienes comúnmente se les atribuye el rol de perpetradores (Smith *et al.*, 2015)—. De igual manera, resulta pertinente ampliar el estudio y analizar su asociación con otras variables; por ejemplo, los estereotipos e ideas románticas sobre el amor (Van *et al.*, 2017) y el ejercicio de conductas sexuales graves, como el acoso sexual y el *sexting* (Machimbarrena *et al.*, 2018). En ese tenor, se resalta la necesidad de indagar cómo el fenómeno se encuentra en el contexto mexicano, debido que la literatura científica en México y América Latina es aún escasa y limitada, en comparación con otros países como Estados Unidos y de Europa.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Entre las limitaciones en el presente estudio se destaca la selección de la muestra, la cual fue no probabilística y por conveniencia, además de

no representativa —aspectos que no permiten la generalización de los resultados—. La amplia franja etaria utilizada que abarcó de los 14 a los 19 años no permite unificar los resultados debido a las diferentes etapas del desarrollo en la que se encuentran los y las participantes y por tratarse de dos períodos de la adolescencia. El instrumento del CDAQ (*Cyber Dating Abuse Questionnaire*) actualmente no se encuentra validado para la población mexicana. Del mismo modo, el factor de la violencia sexual, perteneciente al CADRI, mostró niveles de fiabilidad bajos en la muestra total y segmentada por sexos, por lo que los resultados derivados de su uso requieren cautela. Por otro lado, la evaluación solamente se aplicó a un miembro de la díada, de orientación heterosexual, y fue una muestra escolarizadas, sesgando así los resultados obtenidos.

Sin detrimento de lo anterior, es posible sugerir algunas futuras líneas de investigación en las que se incluya una muestra probabilística y representativa, se utilice una franja etaria homogénea para hacer inferencias válidas desde una perspectiva del desarrollo, se aplique la evaluación a ambos miembros de la díada, se implemente un enfoque de género inclusivo que permita integrar parejas homosexuales, así como a personas no escolarizadas, y se utilicen instrumentos validados para la población mexicana. Por otro lado, entre las posibles implicaciones del presente trabajo se destaca la importancia del estudio sobre la asociación de la violencia *offline* y *online* desde una perspectiva de género inclusiva que atienda la posibilidad de la perpetración y victimización por parte de hombres y mujeres. En ese sentido, sería importante fomentar la prevención no solo desde los factores de riesgo, sino también desde el fortalecimiento de los factores protectores en los y las adolescentes.

Agradecimientos

Al alumno Christian Alexis Romero-Méndez quien participó en la elaboración este manuscrito dentro del XXIX Verano de la Investigación Científica 2019 - Academia Mexicana de Ciencias.

Referencias [T1]

- Afanador, M. I., y Caballero, M. C. (2012). La violencia sexual contra las mujeres. Un enfoque desde la criminología, la victimología y el derecho. *Reflexión Política*, 14(27), 122-133. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11023066009>
- Alegría, M., y Rodríguez, A. (2015). Violencia en el noviazgo: perpetración, victimización y violencia mutua. Una revisión. *Actualidades en Psicología*, 29(118), 57-72. doi: 10.15517/ap.v29i118.16008
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126(5), 651-680. doi: 10.1037/MJ033-2909.126.5.651
- Baker, C. K., y Carreño, P. K. (2016). Understanding the role of technology in adolescent dating and dating violence. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 308-320. doi: 10.1007/s10826-015-0196-5
- Barón, D., y Hernández, I. (2013). Violencia intrafamiliar en hogares de adolescentes pinareños con diagnóstico de trastorno disocial. *Revista Ciencias Médicas*, 17(2), 172-186. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rpr/v17n2/rpr16213.pdf>
- Barquero, A., y Calderón, F. (2016). Influencia de las nuevas tecnologías en el desarrollo adolescente y posibles desajustes. *Revista Cúpula*, 30(2), 11-25. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/bibliotecas/bhp/cupula/v30n2/arto2.pdf>
- Beale, A. V., y Hall, K. R. (2007). Cyberbullying: What school administrators (and parents) can do. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(1), 8-12. doi: 10.3200/TCHS.81.1.8-12
- Benavides-Delgado, J. (2015). *Violencia en el noviazgo: un estudio exploratorio (Documento de trabajo No. 12)*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. doi: 10.16925/graylit1310
- Blanco, M. A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y Medios*, 30, 124-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5242602.pdf>
- Borrajo, E., y Gámez-Guadix, M. (2015). Comportamientos, motivos y reacciones asociadas a la victimización del abuso *online* en el noviazgo: un análisis cualitativo. *Journal of Victimology*, 2, 73-95. doi: 10.12827-rvjv-2-04
- Borrajo, E., Gámez-Guadix, M., Pereda, N., y Calvete, E. (2015). The development and validation of the cyber dating abuse questionnaire among young couples. *Computers in Human Behavior*, 48, 358-365. doi: 10.1016/j.chb.2015.01.063
- Caridade, S., Braga, T., y Borrajo, E. (2019). Cyber dating abuse (CDA): Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 48, 152-168. doi: 10.1016/j.avb.2019.08.018
- Cava, M. J., Buelga, S., Carrascosa, L., y Ortega-Barón, J. (2020). Relations among romantic myths, offline dating violence victimization and cyber dating violence victimization in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1551. doi: 10.3390/ijerph17051551

- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens- Research*, 2(2), 24-29. Recuperado de <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/61>
- Dick, R. N., McCauley, H. L., Jones, K. A., Tancredi, D. J., Goldstein, S., Blackburn, S., Monasterio, E., James, L., Silverman J. G., y Miller, E. (2014). Cyber dating abuse among teens using school-based health centers. *Pediatrics*, 134(6), 1560-1567. doi: 10.1542/peds.2014-0537
- Dixon, L., y Graham-Kevan, N. (2011). Understanding the nature and etiology of intimate partner violence and implications for practice and policy. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1145-1155. doi: 10.1016/j.cpr.2011.07.001
- Donoso, T., Rubio, M. J., y Baños, R. (2018). La adolescencia ante la violencia de género 2.0: concepciones, conductas y experiencias. *Educación XXI*, 21(1), 109-134. doi: 10.5944/educXX1.20180
- Draucker, C. B., y Martsolf, D. (2010). The role of electronic communication technology in adolescent dating violence. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(3), 133-142. doi: 10.1111/j.1744-6171.2010.00235.x
- Durán-Segura, M., y Martínez-Pecino, R. (2015). Ciberracoso mediante teléfono móvil e internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44(22), 159-167. doi: 10.3916/C44-2015-17
- Espinoza, L. A., y Rodríguez, R. (2017). El uso de tecnologías como factor del desarrollo socioafectivo en niños y jóvenes estudiantes en el noroeste de México. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(11). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954319009>
- Fajardo, M. I., Gordillo, M., y Regalado, A. B. (2013). Sexting: nuevos usos de la tecnología y la sexualidad en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 521-533. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058045>
- Fernández, T., Martínez, F. A., Unzueta, C. R., y Rojas, E. (2016). Violencia hacia los hombres entre parejas jóvenes universitarias de Tijuana, México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 21(3), 255-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29248182005>
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D., y Muñoz-Rivas, M. J. (2013). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(3), 602-620. doi: 10.1177/0886260512455518
- Ferrer-Pérez, V. A., y Bosch-Fiol, E. (2019). El género en el análisis de la violencia contra las mujeres en la pareja: de la "ceguera" de género a la investigación específica del mismo. *Anuario de Psicología Jurídica*, 29(1), 69-76. doi: 10.5093/apj2019a3
- Flach, R. M. D., y Deslandes, S. F. (2017). Cyber dating abuse in affective and sexual relationships: A literature review. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(7), 1-18. doi: 10.15090/0102-311X00138516
- Flores-Garrido, N., y Barreto-Ávila, M. (2018). Violencia en el noviazgo entre estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un análisis mixto. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 26(9), 42-63. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v9n26/2007-2872-ries-9-26-42.pdf>
- Gámez-Guadix, M., Borrajo, E., y Calvete, E. (2018). Abuso, control y violencia en la pareja a través de internet y los smartphones: características, evaluación y prevención. *Papeles de Psicólogo*, 39(3), 218-227. doi: 10.23923/pap.psicol2018.2874
- González, H., y Fernández, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. Jóvenes de Baja California, México. *Culturales*, 2(2), 129-155. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69432742006>
- Gracia-Leiva, M., Puente-Martínez, A., Ubillós-Landa, S., y Páez-Rovira, D. (2019). La violencia en el noviazgo (VN): Una revisión de meta-análisis. *Anales de Psicología*, 35(2), 300-313. doi: 10.6018/analesps.35.2.333101
- Guzmán, M., Contreras, V., Martínez, A., y Rojo, C. (2016). Asociación entre los estilos de apego y violencia física recibida en relaciones de noviazgo en estudiantes universitarios. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 177-185. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281946990008>
- Hernando-Gómez, A., Maraver-López, P., y Pazos-Gómez, M. (2016). Experiencias positivas y negativas en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-19. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/revpsicol/v25n2/arto7.pdf>
- Hinduja, S., y Patchin, J. W. (2020). Digital dating abuse among a national sample of U.S. Youth. *Journal of Interpersonal Violence*. Advance online publication. doi: 10.1177/0886260519897344
- Hirigoyen, M. (2005). *Mujeres maltratadas. Los mecanismos de la violencia en la pareja*. Paidós
- Hokoda, A., Ramos-Lira, L., Celaya, P., Vilhauer, K., Angeles, M., Ruíz, S., Malcarne, V. L., y Mora, M. (2006). Reliability of translated measures assessing dating violence among Mexican adolescents. *Violence and Victims*, 21(1), 117-127. doi: 10.1891/0886-6708.21.1.117
- Jaen-Cortés, C. I., Rivera-Aragón, S., Reidl-Martínez, L. M., y García-Méndez, M. (2017). Violencia de pareja a través de medios electrónicos en adolescentes

- mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(1), 2593-2605. doi: 10.1016/j.aiprr.2017.01.001
- Jennings, W. G., Okeem, C., Piquero, A. R., Sellers, C. S., Theobald, D., y Farrington, D. P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15-30: Evidence from a systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 33, 107-125. doi: 10.1016/j.avb.2017.01.007
- Kellerman, I., Margolin, G., Borofsky, L., Baucom, B. R., y Iturralde, E. (2013). Electronic aggression among emerging adults: Motivations and contextual factors. *Emerging Adulthood*, 1(4), 293-304. doi: 10.1177/2167696813490159
- Leen, E., Sorbring, E., Mawer, M., Holdsworth, E., Helsing, B., y Bowen, E. (2013). Prevalence, dynamic risk factors and the efficacy of primary interventions for adolescent dating violence: An international review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(1), 159-174. doi: 10.1016/j.avb.2012.11.015
- Liu, S., Yin, M., y Huang, T. (2013). Adolescents' interpersonal relationships with friends, parents, and teachers when using Facebook for interaction. *Creative Education*, 4(5), 335-339. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.45049>
- Livingstone, S., y Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. doi: 10.1111/jcpp.12197
- López, L., Fundora, Y., Valladares, A., Ramos, Y., y Blanco, Y. (2015). Prevalencia de la violencia física y psicológica en relaciones de pareja heterosexuales. *Revista Finlay*, 5(3), 161-169. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rf/v5n3/rfo3305.pdf>
- López-Cepero, J., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas, C., y Paíno, S. G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(2), 64-71. doi: 10.1016/j.rips.2015.04.001
- Lucio-López, L. A., y Prieto-Quezada, M. T. (2014). Violencia en el ciberespacio en las relaciones de noviazgo adolescente. Un estudio exploratorio en estudiantes mexicanos de escuelas preparatorias. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 61-72. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/CDocumental/Doctos/2014/Octubre/Violenciacyciberespacio.pdf>
- Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., y González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2-15. doi: 10.3390/ijerph15112471
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. C., y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: Las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429. doi: 10.5944/educXX1.13934
- Mercado C. T., Pedraza, F. J., y Martínez, K. I. (2016). Sexting: su definición, factores de riesgo y consecuencias. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (10), 1-18. doi: 10.4995/reinad.2016.3934
- Morales, N. E., y Rodríguez, V. (2012). Experiencias de violencia en el noviazgo de mujeres de Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23, 57-90. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rep/v23/a03.pdf>
- Morelli, M., Bianchi, D., Chirumbolo, A., y Baiocco, R. (2018). The cyber dating violence inventory. Validation of a new scale for online perpetration and victimization among dating partners. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 464-471. doi: 10.1080/17405629.2017.1305885
- Moreno-Cubillos, C. L., Osorio-Gómez, L. S., y Sepúlveda-Gallego, L. E. (2007). Violencia sexual contra las estudiantes de la Universidad de Caldas (Colombia). *Estudio de corte transversal. Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 58(2), 116-123. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195214327004>
- Muñiz, M., Cuesta, P., Monreal, M. C., y Povedano, A. (2015). Violencia de pareja online y offline en la adolescencia: el rol de la soledad y del género. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 9, 85-97. doi: 10.4995/reinad.2015.3898
- Muñoz, M., González-Lozano, P., Fernández-González, L., y Fernández-Ramos, S. (2015). *Violencia en el noviazgo. Realidad y prevención*. Pirámide.
- Nicholls, T. L., y Dutton, D. G. (2008). Abuse committed by women against male intimates. *Journal of Couples Therapy*, 10(1), 41-57. doi: 10.1300/J036v10n01_04
- Olvera, J. A., Arias, J., y Amador, R. (2012). Tipos de violencia en el noviazgo: estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 15(1), 150-171. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/30908>
- Pacheco Maldonado, K., y Castañeda Figueroa, J. G. (2013). Hombres receptores de violencia. *Avances en Psicología*, 21(2), 207-221. doi: 10.33539/avpsicol.2013.v21n2.287
- Peña, F., Zamorano, B., Hernández, G., Hernández, M., Vargas, J. I., y Parra, V. (2013). Violencia en el noviazgo en una muestra de jóvenes mexicanos.

- Revista Costarricense de Psicología*, 32(1), 27-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4836509.pdf>
- Redondo, J., Inglés, C. J., y García, K. L. (2017). Papel que juega la edad en la violencia en el noviazgo de estudiantes de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. *Diversitas*, 13(1), 41-54. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/679/67952833003/index.html>
- Reed, L. A., Tolman, R. M., y Ward, L. M. (2017). Gender matters: Experiences and consequences of digital dating abuse victimization in adolescent dating relationships. *Journal of Adolescence*, 59, 79-89. doi: 10.1016/j.adolescence.2017.05.015
- Reed, L. A., Ward, L. M., Tolman, R. M., Lippman, J. R., y Seabrook, R. C. (2018). The association between stereotypical gender and dating beliefs and digital dating abuse perpetration in adolescent dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*. [Avance publicación] doi: 10.1177/0886260518801933
- Rey-Anacona, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 227-241. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79926209>
- Rodríguez, T., y Rodríguez, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Comunicación y sociedad*, (25), 15-41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n25/n25a2.pdf>
- Rodríguez-Domínguez, C., Durán Segura, M., y Martínez Pecino, R. (2018). Ciberagresores en el noviazgo adolescente y su relación con la violencia psicológica, el sexismo y los celos. *Health and Addictions*, 18(1), 17-27. Recuperado de <https://idus.us.es/handle/11441/70532>
- Romo-Tobón, R. J., Vázquez-Sánchez, V., Rojas-Solís, J. L., y Alvidrez, S. (2020). Cyberbullying y Ciberviolencia de pareja en alumnado de una universidad privada mexicana. *Propósitos y Representaciones*, 8(2), 1-20 doi: 10.20511/pyr2020.v8n2.303
- Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. A., y Amor, P. J. (2017). Prevalencia de la violencia en el noviazgo: una revisión sistemática. *Papeles del Psicólogo*, 38(2), 135-147. doi: 10.23923/pap.psi.col2017.2831
- Saldivia, C., Faúndez, B., Sotomayor, S., y Cea, F. (2017). Violencia íntima en parejas jóvenes del mismo sexo en Chile. *Última Década*, (46), 184-212. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v25n46/0718-2236-udecada-25-46-00184.pdf>
- Smith, J., Mulford, C., Latzman, N., Tharp, A., Holditch, P., y Blachman-Demner, D. (2015). Taking stock of behavioral measures of adolescent dating violence. *Journal Aggress Maltreat Trauma*, 24(6), 674-692. doi: 10.1080/10926771.2015.1049767
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas
- Sosa-Sánchez, I. A., y Menkes-Bancet, C. (2015). Amarte duele. La violación sexual en las relaciones de noviazgo. Un análisis de sus determinantes sociales. *Papeles de Población*, (87), 43-62. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v22n87/1405-7425-pp-22-87-00043.pdf>
- Temple, J. R., Choi, H. J., Brem, M., Wolford-Clevenger, C., Stuart, G. L., Peskin, M. F., y Elmquist, J. (2016). The temporal association between traditional and cyber dating abuse among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 340-349. doi: 10.1007/s10964-015-0380-3
- Valdivia, M. P., y González L. A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: Una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología*, 32(2), 330-355. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So25492472014000200006
- Valenzuela-Varela, A., y Vega-López, M. G. (2015). Violencia en el noviazgo en adolescentes. Un problema de salud pública. *Salud Jalisco*, (3), 164-168. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/saljalisco/sj-2015/sj153g.pdf>
- Van Ouytsel, J., Ponnet, K., y Walrave, M. (2017). Cyber dating abuse: Investigating digital monitoring behaviors among adolescents from a social learning perspective. *Journal of Interpersonal Violence*. doi: 10.1177/0886260517719538
- Vivanco, R., Espinoza, S., Romo, C., Véliz, A., y Vargas, A. (2015). Perpetración y victimización de la violencia en relaciones de parejas en jóvenes que cursan educación superior en la ciudad de Osorno, Chile. *Polis*, 40, 1-17. Recuperado de <http://journals.openedition.org/polis/10863>
- Vizcarra, M. B., Poo, A. M., y Donoso, T. (2013). Programa educativo para la prevención de la violencia en el noviazgo. *Revista de Psicología*, 22(1), 48-61. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26429848007>
- Wincentak, K., Connolly, J., y Card, N. (2016). Teen dating violence: A meta-analytic review of Prevalence Rates. *Psychology of Violence*. 7(2), 224-241. doi: 10.1037/a0040194
- Wolford-Clevenger, C., Zapor, H., Brasfield, H., Febres, J., Elmquist, J., Brem, M., Shorey, R. C., y Stuart, G. (2016). An examination of the partner cyber abuse questionnaire in a college student sample. *Psychology Violence*, 6(1), 156-162. doi: 10.1037/a0039442

- Zamora-Damián, G., Alvidrez-Villegas, S., Aizpitar-te-Gorrochategui, A., y Rojas-Solís, J. L. (2018). Prevalencia de violencia en el noviazgo en una muestra de varones adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 9(1), 30-53. doi: 10.29365/rpcc.20180529-63
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The rate of cyber dating abuse among teens and how it relates to other forms of teen dating violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1063-1077. doi: 10.1007/s10964-013-9922-8
- Zweig, J. M., Lachman, P., Yahner, J., y Dank, M. (2014). Correlates of cyber dating abuse among teens. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(8), 1306-1321. doi: 10.1007/s10964-013-0047-x

La flexibilización del derecho moral de integridad por la jurisprudencia andina*



Moral Rights' Flexibilization by Andean Case Law

Marcela Palacio Puerta[§]
Edwin Jesith Bernal Ramírez[‡]

* Artículo de investigación

[§] Doctora en Derecho de la American University Washington College of Law. Investigadora de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja.

Correo electrónico:
marcela.palacio@usantoto.edu.co

0000-0002-6338-0093

[‡] Abogado de la Universidad Externado de Colombia, Doctorante en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente tiempo completo de la Facultad de Derecho de la Universidad Militar Nueva Granada.

Correo electrónico:
edwin.bernal@unimilitar.edu.co

0000-0002-2876-7989

Cómo citar:

Palacio Puerta, M., y Bernal Ramírez, E. (2020). La Flexibilización del Derecho Moral de Integridad por la Jurisprudencia Andina. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. doi: <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a01>

Resumen

El derecho moral de autor en el ordenamiento jurídico colombiano se ha entendido como un derecho fundamental que busca proteger esa conexión especial existente entre el autor y su obra. No obstante, debido a que el derecho moral se encuentra también regulado por la Decisión Andina 351 de la Comisión de la Comunidad Andina, es la jurisprudencia del Tribunal Andino la más pertinente para determinar el verdadero alcance de su protección. De esta manera, el presente artículo busca evidenciar que la interpretación prejudicial 47-IP-17 flexibilizó la protección del derecho moral de integridad para cierto tipo de obras, lo cual produjo un impacto en el ámbito doméstico: la necesidad de revocar la decisión de primera instancia en el caso Gabriel Antonio Calle.

Palabras clave

Derecho moral de autor, derecho de integridad, jurisprudencia andina, flexibilización

Abstract

Author's moral rights under the Colombian legal system are protected as a fundamental right that seeks to protect the special connection between the author and their work. However, since moral rights are regulated under the Andean Law, it is the Andean Court of Justice's jurisprudence the one to determine their scope of protection. In this way, this paper aims to argue that decision 47-IP-17 relaxed the threshold of protection of the moral right of integrity for certain types of works, having as an impact at the domestic sphere the need to revoke the decision of first instance in the Gabriel Antonio Calle case.

Keywords

Moral rights, integrity right, Andean jurisprudence, flexibilization

Recibido: 12/09/2019
Revisado: 18/05/2020
Aceptado: 27/05/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Introducción

En el ordenamiento jurídico colombiano, los derechos morales de autor protegen la especial conexión entre el autor y su obra. El fundamento de esta regulación se encuentra en que, al devenir la calidad de autor de su condición de ser humano, el autor imprime su alma / personalidad en su creación. Por esta misma razón, la Corte Constitucional ha catalogado estos derechos como derechos fundamentales. Dicha posición parece ser concordante con la normativa regional, pues la Decisión Andina 351 de 1993 ha protegido los derechos morales de una manera que sobrepasa los mínimos de protección establecidos por el Convenio de Berna de 1971.

La Decisión Andina 351 de 1993 establece en el artículo 11, sobre la protección al derecho moral, que: “el autor tiene el derecho inalienable, inembargable, imprescriptible e irrenunciable [sobre su obra]”. Dicho tenor concuerda con la legislación nacional —Ley 23 de 1982—, la cual establece en su artículo 30 que, “el autor tendrá sobre su obra un derecho perpetuo, inalienable, e irrenunciable”. De lo establecido en textos normativos, es claro que, para la norma andina —bajo un criterio gramatical de interpretación—, el derecho moral es inherente al autor, al no ser posible su renuncia o enajenación; del mismo modo que lo ha entendido la Dirección Nacional de Derecho de Autor, tanto en conceptos¹ como en sus funciones jurisdiccionales, tal como se explicará más adelante.

La Decisión Andina 351 es parte del ordenamiento jurídico de la Comunidad Andina (CAN), la cual —desde la modificación establecida por el Protocolo de Trujillo de 1996— aparece como una integración en busca del desarrollo social y económico de manera armoniosa y equilibrada para sus integrantes. Como parte del ordenamiento jurídico andino, la Decisión es de aplicación prevalente sobre la norma nacional directa e inmediata. Adicionalmente, el único ente autorizado para interpretar la norma andina es el Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina (TJCA) a través de interpretaciones prejudiciales². Finalmente, el juez nacional está obligado a acoger dicha interpretación.

Tal como lo establece la Decisión 500 de 2017, el Tribunal Andino de Justicia propende por criterios hermenéuticos funcionales, tales como el sistemático, el teleológico y de la *ratio legis*, al momento de resolver las interpretaciones de los Estados miembros. Bajo estos criterios de interpretación, en

el 2017, el Tribunal de Justicia Andino expidió una interpretación prejudicial sobre el artículo 11 que no parece concordante con la literalidad que expresa la Decisión, como se explicará más adelante. Esta situación lleva a preguntarse ¿cómo ha impactado la jurisprudencia del Tribunal Andino de Justicia el alcance del derecho moral de integridad? En este sentido, el objetivo del presente consiste en identificar el estado actual del alcance del derecho moral de integridad luego de ser dictada la interpretación prejudicial 47-IP-17.

El interrogante anterior cobra vital importancia en vista de que, la mayoría de las veces, el alcance o la forma como las interpretaciones prejudiciales pueden impactar las decisiones de los jueces nacionales y el entendimiento de la norma andina son desconocidas para litigantes y doctrinantes colombianos debido a la falta de publicación de las sentencias judiciales domésticas que no provengan de los altos tribunales³. Si bien es cierto que las interpretaciones prejudiciales son publicadas por el Tribunal Andino de Justicia, estas no resuelven los casos en concreto, ni pueden interpretar normas nacionales; por lo tanto, el verdadero impacto de las interpretaciones solo se puede observar en la sentencia nacional. Ante este escenario, el presente artículo constituye un primer avance para evidenciar el impacto de la hermenéutica andina aplicada en las interpretaciones prejudiciales en el alcance del derecho de autor, y más específicamente en el derecho moral colombiano.

Metodología

La presente investigación es de corte jurídico dogmático y hermenéutico dado que analiza la interpretación de la norma andina en relación con los derechos morales de autor. Para el desarrollo de este artículo de investigación, se utilizó el método de interpretación sistemático; se consideraron los diferentes componentes normativos regionales que regulan los derechos de autor y el sistema andino de justicia: la Decisión Andina 351, el Tratado de Constitución del Tribunal Andino de Justicia y la Decisión 500 de 2017, así como los casos jurisprudenciales de *Gabriel Antonio Calle vs. Centro Comercial San Diego* y la interpretación prejudicial 47-IP- 17.

Para la ubicación de las fuentes, se utilizó la técnica cualitativa de recopilación de información denominada investigación documental. A través del uso de técnicas bibliográficas y hemerográficas, se investigó en libros, bases de datos especializadas,

prensa, revistas de investigación, jurisprudencia y regulación en derecho comparado. Finalmente, para el análisis de las fuentes identificadas, se utilizaron técnicas cualitativas, como la lectura y el análisis documental, en busca de encontrar la relación y el impacto de la jurisprudencia andina en el alcance del derecho moral de autor.

Los derechos morales de autor y su regulación a nivel internacional

El derecho de autor es una institución jurídica que le confiere al autor un conjunto de prerrogativas patrimoniales y morales por el hecho de crear una obra artística literaria o científica. Sin ser relevante el mérito o la finalidad, se requiere que sea original y sea susceptible de ser difundida o reproducida. Al respecto, los derechos patrimoniales denotan las facultades que tiene el titular originario o derivado para explotar económicamente la obra. Estos derechos pueden permitir, o prohibir la reproducción, comunicación pública, la distribución, la traducción o adaptación de la obra (artículo 13, Decisión 351 de 1993). El derecho de autor, mencionó Le Chapelier, es la más sagrada, legítima, irrefutable, y si se permite decirlo, la más personal de todas las propiedades; es la obra fruto del pensamiento de un escritor; sin embargo, es una propiedad de un género completamente diferente de las demás propiedades (1791, p. 16).

Por otra parte, los derechos morales de autor son entendidos como el vínculo estrecho entre el autor y su obra, y permiten al autor ejercer un conjunto de prerrogativas extrapatrimoniales como lo son el derecho a reivindicar la paternidad de su obra en todo tiempo, oponerse a cualquier modificación de la obra que afecte el decoro de esta o la reputación del autor, mantener la obra en su esfera privada o darla a conocer al público, y solicitar el retiro de la obra del mercado, incluso cuando esta ha sido publicada (Villaba, 2019). Estos derechos buscan proteger la creación intelectual y la esencia de la personalidad del autor manifestada en su obra.

Los derechos morales de autor son de carácter personalísimo; su “finalidad última es la tutela de la dignidad intelectual de los autores” (Parra, 2014, p. 56). La noción de derechos morales ha sido una construcción desde la filosofía, la doctrina y la jurisprudencia al vincularlos con la teoría de la personalidad (Hegel, 2012), “según la cual el individuo manifiesta su voluntad creativa y se apropia de esas obras que imprimen su personalidad al exteriorizar

su identidad” (Bernal, 2019). En efecto, según esta teoría, el derecho moral emana de la personalidad del autor: de crear y hacer respetar esta personalidad manifestada en la obra artística o literaria. Respecto a sus características⁴; el derecho moral de autor se transmite *mortis causa* a los herederos del autor originario, al menos en el caso del derecho de paternidad y de integridad. Este es un derecho desprovisto de valoración económica; por lo cual, se encuentra por fuera del comercio. Es decir, es un derecho inalienable e inembargable. Además de ser un derecho oponible *erga omnes* (Binctin, 2013), e inalienable e indisociable de la calidad del autor (Almansi *et al.*, 2010).

En el ámbito jurisprudencial, Francia fue el primer país en el cual los operadores jurídicos otorgaron protección a los intereses espirituales del autor. En un fallo del 17 de agosto de 1814, del Tribunal de Seine reconoció la integridad de la obra en el derecho (Strômholm, 1967, como se cita en Goudreau, 1994, p. 405). De igual manera, se resaltan los primeros proyectos de ley para salvaguardar el derecho moral de autor. Plaisant⁵ fue uno de los pioneros redactores de la proposición para proteger esta categoría de derechos. Este autor reconocía que: si el autor es libre de renunciar —según los contratos— al beneficio de su obra, no le está permitido romper el vínculo espiritual establecido entre la persona y las expresiones literarias o artísticas que permanecen como su espejo permanente. El interés que se debe salvaguardar a través de las vicisitudes de la publicación, la exposición, el espectáculo de su obra es la de su propia personalidad. Este un derecho que domina al comercio: tiene el carácter moral (Plaisant, 1921, mayo 15, como se cita en Raizon, 2014, p. 21).

Reconocimiento internacional de los derechos morales de autor

En el contexto internacional, los derechos morales obtienen reconocimiento por primera vez en el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas. Este pacto se convirtió en un importante instrumento internacional en materia de protección a los derechos de autor, el cual, a su vez, constituye un esfuerzo de armonización internacional en esta especialidad del derecho.

Respecto a la génesis de la Convención de Berna, se tuvo en cuenta como marco principal la Asociación Literaria y Artística Internacional, fundada en 1878 bajo la presidencia honoraria del escri-

tor Víctor Hugo. En un congreso celebrado en Roma en 1882, se expresó el deseo de que una conferencia diplomática se reuniera para crear los fundamentos de una unión de propiedad literaria: se trataría de establecer entre los Estados signatarios una legislación uniforme de derecho de autor (Desbois, 1960). Aunque no fue fácil su consecución, en 1886 el Convenio de Berna se erigió como el primer tratado multilateral en la materia, que estableció los mínimos estándares de protección que todos los países signatarios debían otorgar.

Adicionalmente, cada Estado contratante se comprometía a proporcionar la protección otorgada por su propio ordenamiento jurídico, también, a las obras del intelecto elaboradas por ciudadanos de otros países miembros de la convención. La protección fue declarada automática, toda vez que está prohibida cualquier formalidad constitutiva del derecho de autor capaz de obstaculizar el disfrute y el ejercicio de los derechos de autor, como, por ejemplo, la introducción de normas de protección para autores extranjeros subordinadas al registro de la obra (Zucconelli, 2014, p. 52).

Respecto a los derechos morales, cabe resaltar que el texto inicial de la Convención de Berna de 1886 no reconocía los derechos morales de autor; fue hasta la Conferencia de Roma de 1928 cuando se introdujo el artículo 6 Bis, que consagra los derechos morales de autor. Dicho artículo reconoció a los autores de los países miembros de la Unión dos derechos: 1) reivindicar la paternidad de la obra y 2) oponerse a cualquier mutilación o modificación de la obra que cause perjuicio al honor o a la reputación, conocido este último como derecho de integridad. Dichos derechos se crearon de naturaleza independiente a los derechos patrimoniales de autor. Es decir, aún después de haber cedido sus derechos patrimoniales, el autor conservaría estas prerrogativas. De igual manera, el Convenio de Berna determinó que esos dos derechos debían permanecer luego de la muerte del autor; por lo menos mientras se mantuviesen vigentes los derechos patrimoniales. El Convenio dictó establecer medios judiciales para proteger estos derechos por la legislación interna del país donde se reclame su protección.

De igual manera, la protección a los derechos morales de autor es reiterada en otros dos tratados internacionales: 1) La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y 2) el Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966. En

la Declaración Universal de los Derechos Humanos –DUDH– del 10 de diciembre de 1948, artículo 27, se consagra el derecho de los individuos para participar en la vida cultural y en el progreso científico. En el inciso segundo, se establece que: “toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora” (DUDH, artículo 27 diciembre de 1948).

La versión definitiva de la Declaración Universal de los Derechos Humanos fue elaborada por el delegado de Francia, el jurista René Cassin, cuya presencia en “el comité fue determinante para la posterior inclusión de los derechos de autores e inventores en el texto definitivo del artículo 27. Sin embargo, esta cláusula no fue incorporada sino hasta el tramo final del trabajo de redacción de la Declaración” (Busaniche, 2019, p. 5). Cabe destacar que la inclusión del inciso segundo del artículo 27 de la DUDH desató arduos debates. Inicialmente, este apartado fue rechazado por ser considerado inapropiado para ser parte de un documento de derechos humanos. En efecto, se reitera el protagonismo de René Cassin para incluir en el texto de la declaración una protección a los derechos morales de autor y el reconocimiento a una justa remuneración por su trabajo (Shaver, 2010).

Posteriormente, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) de 1966, en el artículo 15, inciso c, se reitera el derecho “de toda persona a beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora”. Ahora bien, respecto a la interpretación del artículo 15, existen diferentes observaciones del Comité de PIDESC que señalan la protección a los derechos morales como derecho humano. Esta protección es solo para las personas autoras y no para personas jurídicas ni causahabientes de los autores. Los derechos reconocidos en el artículo 15 del Pacto no deben impedir el ejercicio de otros derechos reconocidos en este instrumento de derechos humanos. En particular, la Observación general N.º 17 de 2005 señala:

Es importante pues no equiparar los derechos de propiedad intelectual con el derecho humano reconocido en el apartado c) del párrafo 1 del artículo 15. El derecho humano a beneficiarse de la protección de los intereses morales y materiales del autor se reconoce en los instrumentos internacionales per-

tinentes comprenden, entre otros, el Convenio de París para la Protección de la Propiedad Industrial, en su última versión revisada en 1967; el Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas, en su última versión revisada en 1971; la Convención Internacional sobre la protección de los artistas intérpretes o ejecutantes, los productores de fonogramas y los organismos de radiodifusión (la “Convención de Roma”); el Tratado de la OMPI sobre Derecho de Autor; el Tratado de la OMPI sobre Interpretaciones o Ejecuciones y Fonogramas (que entre otras cosas prevé la protección internacional de los artistas intérpretes o ejecutantes de “expresiones del folclore”), el Convenio sobre la Diversidad Biológica; la Convención Universal sobre Derechos de Autor, en su última versión revisada en 1971; y el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio (ADPIC) de la OMC.

(...)

El Comité considera que sólo el “autor”, lo que significa el creador -ya sea hombre o mujer, individuo o grupo- de producciones científicas, literarias o artísticas como, por ejemplo, escritores, artistas e inventores, entre otros, se puede beneficiar de la protección que ofrece el Humanos; y el artículo 9 de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos (Carta de Banjul).

Aunado a lo anterior, el artículo 15 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha de interpretarse en conjunto con instrumentos de *soft law*⁶, como son la Declaración de Friburgo sobre derechos culturales de 2007 y la Declaración de la Unesco de 2001 sobre diversidad cultural.

No obstante, en el último acuerdo multilateral en materia de propiedad intelectual —el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual Relacionados con el Comercio (ADPIC) de 1994— el cual es obligatorio para todos los miembros de la OMC, se excluyó de protección a los derechos morales de autor al no aplicar en el artículo 9 el artículo 6 Bis del Convenio de Berna. Finalmente, como lo menciona el profesor Diego Guzmán, en la legislación de los Estados Unidos se permite renunciar a estos derechos de conformidad con lo establecido en “la 106A del Copyright Act” (2018, p. 12).

Atributos de los derechos morales de autor

El derecho de paternidad y el derecho de integridad, reconocidos a nivel internacional, tienen características únicas que los diferencian entre sí:

Derecho a la paternidad

Este derecho se encuentra fundamentado en la teoría de la personalidad de Hegel y Kant. La obra se erige como una manifestación de la personalidad del autor: *empreinte de la personnalité* (huella de la personalidad); lo que significa que el autor tiene el derecho a reivindicar la paternidad de su obra y darse a conocer como el padre de ella. En virtud de este derecho subjetivo, el autor puede exigir que su nombre sea mencionado en cualquier soporte de su obra, y puede elegir ser reconocido por un seudónimo o permanecer en el anonimato (Raizon, 2014), sin importar el tipo de obra o el mérito artístico.

La protección al derecho de paternidad es tan amplia que, en diversas legislaciones, se exige ser respetado aun cuando se utilicen las excepciones o limitaciones al derecho de autor. Así, por ejemplo, el artículo 122-5 del Código de la Propiedad Intelectual de Francia exige mencionar el nombre del autor y la fuente en uso de las excepciones. Asimismo, el artículo 31 de la Ley 23 de 1982 de Colombia señala que: “en cada cita deberá mencionarse el nombre del autor de la obra citada y el título de dicha obra” y en el mismo sentido lo establece la Decisión Andina 351 de 1993 en el artículo 22.

Como resultado de la regulación, este derecho ha sido accionado en diversas jurisdicciones. Por ejemplo, la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil de Argentina, en la sentencia del 4 de julio de 2011, condenó a Kapelusz Editora S.A a favor del Señor Jorge Wozniak por haber omitido mencionarlo como coautor en la portada de los Manuales de Ciencias Sociales de los grados 4, 5, 6 y, en consecuencia, condenó a la editorial a pagar daños y perjuicios por vulneración al derecho moral de paternidad. Igualmente, esta misma jurisdicción, en la sentencia del 18 de noviembre de 2010 condenó a Arte Gráfico Editorial Argentino S.A por haber publicado una fotografía inédita sin autorización del autor y además atribuida a un tercero en el diario el Clarín de fecha 14 de abril del año 2007. El fallo protegió el derecho moral a la paternidad e ineditud de la obra; en la sentencia se indicó que:

La omisión del nombre y más aún, la atribución de la obra a un tercero importa un agravio a su derecho de ser vinculado a la obra. Tanto para los autores, cuanto para los artistas o intérpretes en general la publicación de su nombre con sus características peculiares; lugar, tamaño de las letras, etcétera, presenta gran interés, toda vez que de ello depende-

rá en gran medida, no solo la posibilidad de lograr nuevas contrataciones y la explotación económica de su repertorio autoral, sino también de su desarrollo profesional (Conf. Lipszyc, Delia y Villalba, Carlos, “Derecho de los autores de obras fotográficas. Dando y reparación”, ED, 121-645 citado en CNCiv., Sala J, “Villalobos, Horacio Pedro c. Arte Gráfico Editorial Argentino S.A. y otro”, 22/11/2005, publicado en La Online), máxime cuando como en el caso, se encuentra ampliamente acreditado que el actor hace de la fotografía su profesión (ver contestaciones de oficio de fs. 186, 198 y 217 y testimonios prestados a fs. 181/182, 183 y 184/185)⁷.

Derecho a la integridad

En virtud de este derecho, el autor tiene la facultad de impedir que su obra sea deformada, mutilada u objeto de cualquier otra modificación que pueda causar perjuicio a su honor o reputación. Así lo consagra el artículo 20 de la Ley italiana *Protezione del diritto d'autore e di altri diritti connessi al suo esercizio*. En Colombia, este derecho está reconocido en el artículo 30, literal b, de la Ley 23 de 1982. En cuanto a su regulación por la Comunidad Andina, este derecho se reconoce en el artículo 11, literal c, de la Decisión 351 de 1993.

Si bien la ley protege la obra ante cualquier alteración, ciertas modificaciones son legítimas, verbigracia las correcciones de estilo y de ortografía que efectúan las editoriales.

No obstante, si tales correcciones llegasen a dañar la integridad de una creación (situación que a veces ocurre con facilidad en la corrección de géneros como el de la poesía), evidentemente se podría incurrir en una violación a este derecho, por lo que siempre es recomendable consultar al autor sobre los cambios formales que se realicen a la obra. (Castro, 2006, p. 161).

La vulneración a este derecho moral de autor puede conllevar una condena en indemnización de perjuicios. (Villaba, 2019).

Un caso interesante respecto de la protección del derecho de integridad se presentó en la Corte de Casación Sala Civil de Francia del 12 de junio de 2001: los herederos de Antoine de Saint-Exupéry demandaron la adaptación al cine del libro *El Principito*, aun cuando habían celebrado un contrato de adaptación, por considerar que la película era una desnaturalización que vulneraba el derecho moral a la integridad de la obra. Al respecto, el fallo reconoció la libertad que le asiste al que hace la adaptación de la obra siempre y cuando se reproduzca fielmente

la trama del libro. En este sentido, la respuesta de la Corte indicó que la celebración de un contrato de adaptación no implica de ninguna manera la renuncia al derecho al respeto de la obra; no obstante, la adaptación al cine de una obra literaria implica que se reconozca cierta libertad al adaptador. Adicionalmente, la Corte indicó que soberanamente la obra adaptada respetó el espíritu de la obra preexistente y que, aunque incluía una contribución personal del adaptador —requerida por la transposición en la pantalla—, esta reproducía fielmente la trama y el carácter del personaje principal.

La Protección del derecho moral en Colombia y la legislación andina

El ordenamiento jurídico colombiano en materia autoral se caracteriza por proteger una dualidad de derechos. Respecto al derecho moral, el ordenamiento jurídico colombiano otorgó mayor protección que aquella establecida por el Convenio de Berna. De esta manera, la Ley 23 de 1982 reconoce la existencia de cinco derechos morales: paternidad, integridad, modificación, retracto e ineditud.

El derecho de ineditud, consagrado en el artículo 30, literal c, de la Ley 23 de 1982 y en el artículo 11, literal a, de la Decisión 351 de 1993, hace referencia al derecho del autor de decidir si su obra es publicada o no. De esta manera, el autor es el que decide en qué momento juzga oportuno y en cuáles circunstancias publicará su obra (Raizon, 2014). Ahora bien, es importante aclarar que la ineditud no se afecta por la comunicación privada de la obra ni afecta a un grupo de personas cercano; es necesario que la obra se haga accesible al público ya sea al ser divulgada o publicada (Anaya Quintero y Cruz Fino, 2018).

El derecho de arrepentimiento o retracto, por su parte, se refiere al derecho que le permite al autor retirar la obra del mercado, incluso si esta ha sido publicada. En virtud del artículo 30 de la Ley 23 de 1982, literal e y párrafo 4, para ejercer este derecho, se exige que previamente se indemnice a los terceros por los perjuicios que se les haya podido ocasionar.

La duración de la protección establecida para estos derechos en la Comunidad y en el país es mucho mayor que la ordenada por Berna. La Decisión Andina 351, por ejemplo, establece de manera clara que los derechos morales permanecen en el tiempo con el autor y, determina que estos son

inalienables, inembargables, imprescriptibles e irrenunciables. Por su parte, el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 de la legislación colombiana establece que dichos derechos son perpetuos. Dentro de esta legislación, la protección a los derechos morales de autor solo se encuentra sujeta a dos excepciones y limitaciones. En primer lugar, en obras arquitectónicas, donde el autor no podrá impedir que el propietario introduzca modificaciones a esta (Ley 23 de 1982, art. 43). En segundo lugar, en las obras creadas por funcionarios públicos; estas personas solo podrán ejercer sus derechos morales cuando no sea incompatible con los derechos y obligaciones de la entidad pública afectada (Ley 23 de 1982, art. 91).

Adicionalmente, el ordenamiento jurídico colombiano ha reconocido a los derechos morales la categoría de derechos fundamentales. Así lo determinó la Corte Constitucional en Sentencia C-155 de 1998 al considerar que, dado que la función creadora del ser humano es inherente a su condición de ser racional, desconocer la condición de autor equivale a desconocerle al hombre su condición de ser pensante. Con esta declaración, la Corte está protegiendo los derechos morales más allá de lo requerido por el Convenio Berna (Bernal y Conde, 2017). En la práctica, esta clasificación tiene efectos importantes: primero, estos derechos pueden ser protegidos por la acción de tutela en virtud de lo consagrado en el artículo 86 de la Constitución Política. Segundo, cualquier tratado internacional que verse sobre derechos morales de autor se integra al bloque de constitucionalidad. Por ejemplo, la Corte Constitucional en sentencia C-582 de 1999 estableció que tanto la Decisión Andina como el Convenio de Berna conformaban el bloque de constitucionalidad, no siendo el mismo caso para el ADPIC. Como tercer efecto, durante la interpretación de estos derechos, se pueden utilizar principios propios de la protección de los derechos humanos como el principio *pro homine* (Corte Suprema de Justicia, 2010).

Finalmente, existen en el ordenamiento colombiano acciones penales y civiles disponibles para el autor para proteger cualquier infracción al derecho moral. Estas acciones se han utilizado efectivamente. Por ejemplo, con la Sentencia 31403 de 2010, la Corte Suprema de Colombia condenó a una profesora a dos años de cárcel por haber utilizado algunos extractos de la tesis de una estudiante en su propia obra sin la debida citación (Corte Suprema de Justicia, 2010). Este caso revela cómo el derecho autoral domés-

tico y regional en materia de derecho de autor se caracteriza por otorgar una protección que supera los mínimos estándares establecidos internacionalmente y que, incluso, comparadamente, otorga más derechos que otros ordenamientos en los cuales los derechos morales se caracterizan por ser inherentes al ser humano.

El ordenamiento jurídico andino y las interpretaciones prejudiciales

La Comunidad Andina (CAN), como una integración y cooperación entre países en busca del desarrollo económico y social armonioso y equilibrado, tiene sus inicios en 1996 con la reforma introducida por el Protocolo de Trujillo al Acuerdo de Cartagena (Palacio, 2013). Sin embargo, anterior a dicha fecha, el Acuerdo de Cartagena de 1969 tenía un objeto más limitado: establecer un mercado común (Jiménez, 2013). Inicialmente, la CAN fue integrada por cinco países latinoamericanos: Colombia, Bolivia, Ecuador, Perú y Venezuela, pero en el 2005, este último decidió retirarse de Comunidad (BBC, 2006).

La CAN, con miras a lograr la integración regional, creó una serie de órganos e instituciones para promover el proceso, los cuales fueron enumerados en el artículo 6 del Acuerdo de Cartagena. Asimismo, la Comunidad estableció su propio ordenamiento jurídico conformado por dos tipos de normas: a) las primarias u originarias, tales como los Tratados constitutivos de la CAN y sus organismos, como el Acuerdo de Cartagena y, b) la normas derivadas o secundarias, que corresponden a aquellas normas dictadas por los órganos andinos según su competencia en forma de decisiones o resoluciones (Tremolada, 2006).

El ordenamiento jurídico comunitario se caracteriza por ser de aplicación directa y efecto inmediato en el sistema jurídico de los países miembros; por lo tanto, dichas normas deben ser aplicadas internamente por los jueces desde su promulgación (Proceso 57-IP-2012). La normativa también se caracteriza por su primacía; es decir que la norma andina prevalece sobre cualquier otra norma de derecho interno que pueda ser contraria o que de algún modo obstaculice su aplicación (Tratado de Creación del Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina - TCTJC, artículo 4).

La interpretación de la norma andina ha sido encomendada al Tribunal Andino de Justicia, órgano jurisdiccional de la Comunidad (artículo 40,

Acuerdo de Cartagena). Este órgano, entre otras funciones, tiene la labor de promover y asegurar la aplicación uniforme de las normas que conforman el ordenamiento jurídico de la Comunidad, a través de la interpretación prejudicial (TCTJC, artículo 32). En otras palabras, la interpretación prejudicial permite que las normas andinas tengan el mismo alcance en todos los países miembros.

Dos características de la interpretación prejudicial permiten alcanzar este propósito. Primero, se debe solicitar de manera obligatoria de oficio o a petición de parte en aquellos casos donde deba aplicarse o se controvierta alguna norma de la Comunidad, siempre que la sentencia no sea susceptible de recursos en el derecho interno. En este caso, el juez suspenderá el procedimiento hasta haber recibido la interpretación del Tribunal para poder dictar sentencia, (TCTJC, artículo 34). Segundo, el juez nacional que esté conociendo el asunto deberá adoptar en su sentencia la interpretación del Tribunal (TCTJC, artículo 35).

Respecto de la primera característica, se puede precisar que en un proceso de única instancia y el juez de segunda instancia —incluso en los casos que sean susceptibles del recurso extraordinario de casación—, los jueces se encuentran obligados a solicitar la interpretación prejudicial de la norma andina antes de fallar (Perotti, 2016). En caso en que el juez nacional se abstenga de solicitar la interpretación prejudicial, o habiéndola solicitado aplique una interpretación diferente a la otorgada por el Tribunal, los países miembros o los particulares podrán hacer uso de la acción de incumplimiento (Decisión 500 de 2001, artículo 128). Esta norma busca que un país miembro dé cumplimiento a las obligaciones y compromisos contraídos como miembro de la Comunidad Andina.

Es decir, el alcance y contenido que el TJCA otorgue al ordenamiento jurídico a través de su interpretación deberá ser el mismo que utilice el juez nacional en su sentencia. Ahora, es menester aclarar que el TJCA solo se referirá a la normativa andina, no a la legislación doméstica, ni resolverá el caso como tal (artículo 34, TCTJC). Para la Corte Constitucional Colombiana, tener una interpretación unificada de la normativa andina va acorde con el principio de igualdad, ya que de este principio se deriva que la aplicación de las normas que componen este ordenamiento jurídico se realice de manera homogénea. (sentencia C-277, 1999). De lo

contrario, existirían tantas interpretaciones como jueces existentes en los diversos países miembros. No obstante, en los casos donde la sentencia es susceptible de recursos, será facultativo para el juez solicitar la interpretación prejudicial. En este caso, el proceso no se suspende y el juez deberá dictar sentencia incluso si no ha llegado la interpretación del Tribunal (artículo 34, TCTJC).

Al respecto de cómo el TJCA podrá realizar la interpretación del derecho comunitario, el Acuerdo 8 de 2017 del Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina —el cual reguló varios aspectos vinculados al ejercicio de la interpretación prejudicial— brindó ciertas luces respecto de los métodos de interpretación del derecho comunitario andino. Dicho acuerdo establece que se podrán utilizar los diferentes métodos de interpretación reconocidos por la Teoría General del Derecho —teniendo en cuenta la realidad y las características esenciales del derecho comunitario— y emplear, de preferencia, los métodos de interpretación funcionales tales como el sistemático, el teleológico y de la *ratio legis* (artículo 4). De esta manera, la interpretación otorgada por el TJCA es el llamado a determinar el verdadero alcance de la normativa comunitaria en los países miembros, la cual deberá ser aplicada por los jueces nacionales.

La interpretación prejudicial y el derecho moral de integridad, caso 47-IP-17

La interpretación prejudicial 47-IP-17 es un caso enigmático en cuanto a la interpretación de los derechos morales de autor por ser el primer escenario en que el TJCAN —alejándose de un simple criterio de interpretación gramatical— hace una ponderación de derechos entre el derecho moral de autor y el derecho de propiedad, en situaciones donde la creación intelectual se encuentra plasmada sobre un soporte físico de propiedad de un tercero. De igual manera, el Tribunal, al margen de la discusión, realiza una ponderación con otros derechos tales como el interés y seguridad pública, y otros derechos fundamentales, como el derecho a la imagen o intimidad de las personas.

Antecedentes

La interpretación fue solicitada por el Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá por ser el Tribunal de cierre en el caso *Gabriel Antonio Calle vs. Centro Comercial San Diego*. Este caso constituyó el primero en ser resuelto por la Dirección

Nacional de Derecho de Autor (DNDA) de Colombia bajo sus funciones jurisdiccionales otorgadas bajo la Ley 1564 de 2012. El Tribunal Superior de Bogotá solicitó a el TJCA, entre otros, la interpretación del literal c del artículo 11 de la Decisión Andina 351 referente al derecho moral de integridad.

En el caso *Gabriel Antonio Calle vs. Centro Comercial San Diego* se presentaron los siguientes hechos: Gabriel Calle fue un artista contratado en el 2006 por el Centro Comercial San Diego, ubicado en la ciudad de Medellín, para elaborar un mural representativo de las costumbres y valores de la región antioqueña en la fachada occidental del Centro Comercial. Bajo esos presupuestos el demandante elaboró el mural titulado “Líder”. Siete años después, en el 2013, el mural presentaba deterioros debido al paso del tiempo y al estar ubicado en la intemperie. Ante ello, el artista ofreció al Centro Comercial realizar la restauración sin costo alguno. No obstante, el Centro Comercial no accedió a dichas peticiones y en la segunda mitad del mismo año borró el mural.

Con base en estos sucesos, el demandante presentó un proceso verbal ante la DNDA durante el cual argumentó que el Centro Comercial había infringido sus derechos morales de autor y solicitó una indemnización de 170 millones de pesos y que se ordenara realizar de nuevo la obra artística “Líder”. Por su parte, el Centro Comercial argumentó que la supresión del mural obedeció a un caso de necesidad, ya que no solo el mural se encontraba deteriorado, sino que también el soporte físico amenazaba ruina; que había actuado de buena fe al consultar a profesionales y a la Secretaría de Cultura Ciudadana de Medellín y que, finalmente, como cualquier obra a la intemperie estaba destinada a desaparecer.

La DNDA, en agosto de 2016, expidió la decisión de primera instancia en la cual efectivamente declaró infringido el derecho de integridad del demandante por parte del Centro Comercial. La Dirección consideró que borrar la obra “Líder” representaba una deformación de ella, y se había atentado contra el decoro de la misma al haber eliminado “la pureza, el recato y la estimación de la manifestación artística que realizó el autor, de una forma tal que será imposible volver a percibir la misma pese a que esta pueda ser representada a través de otros soportes como fotográficos” (Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2016, p. 8)

Respecto a la tensión frente al derecho de integridad y derecho de dominio, la DNDA estableció que se debía resolver el caso a través de un respeto mutuo, lo que se traduce en que el titular del derecho de propiedad debe procurar no afectar el derecho de integridad, y el autor no puede utilizar un soporte sin autorización del titular del dominio, limitando el derecho de dominio a través de la realización de una obra sin autorización. En el caso en concreto, el juez encontró que el demandante había realizado la obra con autorización del titular del derecho de dominio y, por lo tanto, este último estaba destinado a respetar el derecho de integridad (Dirección Nacional de Derecho de Autor, 2016).

Finalmente, la DNDA condenó al pago de cien (100) Salarios Mínimos Legales Mensuales Vigentes, pero no accedió a la pretensión de realizar de nuevo la obra. A la presente decisión, el Centro Comercial presentó un recurso de apelación. El Tribunal Superior de Distrito Judicial, tribunal de segunda instancia en casos relativos al derecho de autor, solicitó la interpretación prejudicial al TJCA.

Consideraciones del TJCA

El TJCAN, una vez conocida la solicitud de interpretación, empezó por establecer que, efectivamente, los derechos morales consagrados en el artículo 11 de la Decisión son inalienables, inembargables, imprescriptibles e irrenunciables. El texto de esta norma implica que dichos derechos son ilimitados en el tiempo. No obstante, su interpretación no se limita a aplicar un criterio de interpretación gramatical.

El TJCA aclaró que, con base en el derecho moral de integridad (derecho en que se centra la interpretación), una obra no puede ser modificada, mutilada o deformada sin autorización del autor. No obstante, el Tribunal también indicó que dicho derecho no es absoluto y, por lo tanto, cuando se encuentre en conflicto con otros derechos, se debe realizar una ponderación. En este sentido, se señala que un escenario donde se puede evidenciar el conflicto es el caso en que la obra se encuentre plasmada en un soporte material de propiedad de un tercero cuando sea muy difícil o imposible separar la obra del soporte material y, por lo tanto, la suerte del soporte material será la misma que la de la obra (47-IP-17, párr. 3.2).

De esta manera, el TJCA empieza a establecer criterios para guiar en un caso concreto cómo se deberá resolver el conflicto entre el derecho de

propiedad y el derecho moral de autor. El primer paso, según el Tribunal, es considerar si existió un acuerdo previo entre las partes. De ser afirmativo, las afectaciones o modificaciones al soporte material que afecten la obra se regirán por lo pactado entre las partes. Dicho acuerdo seguirá aplicando para ventas posteriores del soporte material.

Si se trata de un conflicto sobre aspectos que no fueron pactados contractualmente, se debe buscar un equilibrio entre el derecho moral de integridad y el derecho de propiedad sobre el soporte material, considerando unos criterios enunciativos que el Tribunal establece:

a) *Obra realizada sin autorización o en extralimitación de las indicaciones.* Si se trata de una obra elaborada sin autorización del propietario del soporte material, este —a su discreción— podrá decidir conservarla o eliminarla e incluso modificarla, mutilarla o deformarla, sin que haya posible infracción al derecho de integridad. Lo mismo sucedería, si a pesar de ser una obra por encargo, el autor extralimitó las indicaciones expresas de quien encargó la obra (47-IP-17, párr. 4.2.1).

b) *El material de la obra no duradero.* En caso de obras plasmadas realizadas con un material no duradero en un soporte material de un tercero, el autor tiene conocimiento de que la misma está destinada a sufrir daños o a desaparecer con el tiempo. Este es el caso de una escultura de hielo o de arena. (47-IP-17, párr. 4.2.2).

c) *Carácter permanente o temporal de la obra.* Se debe determinar si es una obra elaborada con la intención de permanencia y que no sea afectada por factores externos, o si es una obra elaborada con la consciencia —tanto por parte del autor como de terceros— de que será temporal ya que por su propia naturaleza está destinada a sufrir deterioro, destrucción o consumo en un corto plazo. Se puede tratar de obras creadas para acontecimientos específicos como festivales, o con fines específicos decorativos según el gusto del propietario, o aquellas con fines comerciales, cuya permanencia viene vinculada a la finalidad por la cual fue creada. (47-IP-17, párr. 4.2.3).

d) *Interés público y seguridad pública.* Si el derecho de integridad del autor entra en conflicto con el interés público, debería primar el interés público por ser de carácter general sobre un interés particular. De igual manera, el Tribunal establece que si la obra se encuentra en un soporte material

que pueda afectar la seguridad pública, debe primar la seguridad pública siempre que esté acreditado el riesgo a la seguridad (47-IP-17, párr. 4.2.4).

e) *Riesgo de deterioro o pérdida de la propiedad.* En aquellos casos donde el soporte material, como un muro o estructura, requiera una intervención para su conservación, el propietario podrá realizar las modificaciones necesarias al soporte. No obstante, con anterioridad deberá informar al autor para efectos de permitirle el retiro de la obra, de ser posible, o tomas de muestras fotográficas u otras muestras que el autor considere pertinente. Lo anterior no será aplicable en caso fortuito o fuerza mayor (47-IP-17, párr. 4.2.5).

f) *Afectación a derechos de terceros.* En aquellos casos donde se deba modificar una obra en aras de cautelar los derechos fundamentales de un tercero, como el derecho a la imagen y buen nombre, cuando haya sido incluido, por ejemplo, su imagen sin autorización, se podrán hacer las modificaciones sin afectar el derecho de integridad (47-IP-17, párr. 4.2.6).

g) *Medidas diligentes del propietario para la conservación de la obra:* Dado que, ante el conflicto entre el derecho de propiedad y el derecho de integridad, se debe cautelar en la medida de lo posible el derecho de integridad, el propietario del inmueble deberá tomar las acciones necesarias para informarle al autor la futura afectación de manera que este último pueda tomar medidas como retirar el soporte material de ser posible, tomar fotografías, filmar o efectuar cualquier otra acción que ayude a conservar la obra. Esto no será necesario en el caso de seguridad, caso fortuito o fuerza mayor (47-IP-17, párr. 4.2.6).

De esta manera, mediante el establecimiento de una serie de criterios de ponderación enunciativos en casos donde exista conflicto entre el derecho de integridad y el derecho de propiedad sobre el soporte material, el TJCA resolvió la consulta realizada por el Tribunal Superior de Bogotá. Asimismo, el TJCA determinó ciertos criterios de ponderación con otros derechos.

Aplicación de la interpretación 47-IP-17 por el Tribunal Superior de Bogotá

El 2 de noviembre de 2017, el Tribunal Superior de Bogotá dictó la sentencia de segunda instancia en el caso de *Gabriel Antonio Calle vs. Centro Comercial San Diego*, dando cumplimiento a la interpretación

47-IP-17. La sentencia revocó el fallo de primera instancia de manera tal que no solo se denegaron las pretensiones, sino que se condenó al demandante en costos.

Al abordar el problema jurídico, el Tribunal Superior de Bogotá utilizó dos de los criterios establecidos por el TJCA para ponderar el derecho de propiedad sobre el soporte material y el derecho de integridad para resolver la tensión: 1) El carácter permanente o temporal de la obra y 2) El riesgo de deterioro o pérdida de la propiedad.

Respecto del primero, el Tribunal —luego de analizar los hechos entorno a la realización de la obra y la naturaleza del soporte material— consideró que la obra no estaba destinada a la permanencia. Al ser una obra que fue pintada a la intemperie y en un Centro Comercial que, por cuya naturaleza, está destinado a sufrir cambios en el tiempo, y dado que la obra fue específicamente encargada con un objetivo de decoración para un evento comercial específico, el Tribunal concluyó que tanto el autor como terceros sabían que la obra iba a ser temporal. Respecto al segundo criterio, el Tribunal consideró que se encontraba probado en el proceso que el soporte material se encontraba deteriorado, que había un riesgo de que colapsara y que significaba una amenaza para la seguridad pública (Tribunal Superior de Bogotá, min. 30 al 39).

De esta manera, al aplicar los dos criterios, ambos pesaron a favor del titular del derecho de propiedad sobre el derecho de integridad, lo que llevó al Tribunal a revocar la decisión de primera instancia. Sin embargo, el Tribunal no explica por qué solo elige esos dos criterios.

Resultado: la flexibilización del derecho moral en el ámbito doméstico a través de la jurisprudencia andina

El derecho moral de autor, como se describió anteriormente, por proteger la conexión espiritual entre autor y obra es de carácter personalísimo y se encuentra fuera del comercio al no poderse disponer de él, situación que expresa la literalidad de la ley colombiana y andina al decir que el derecho moral es inalienable, inembargable, imprescriptible e irrenunciable” No obstante, se debe observar cómo la decisión 47-IP-17 el TJCAN se aparta de la literalidad de la misma norma andina y, mediante de un criterio hermenéutico conflictivista⁸ —utilizado principalmente en la interpretación de textos

constitucionales—, sugirió que en efecto hay ciertos escenarios en los cuales el derecho moral de integridad puede ser, a lo menos, renunciable. Estas decisiones devienen del primer paso establecido para resolver un conflicto entre el derecho de dominio y de integridad, esto es: la existencia de un acuerdo que regule el tema entre las partes, sugiriendo que existe una posibilidad válida de que el autor disponga de su derecho de integridad.

Adicionalmente, los criterios de ponderación enunciados por el TJCA crean, de cierta forma, limitaciones temporales a un derecho que se reputaba perpetuo por la misma legislación colombiana (Ley 23 de 1982 art. 30). Un ejemplo es al establecer como criterio de ponderación entre ambos derechos, el propósito específico para el cual se ha creado la obra, indicando que hay obras que no tienen vocación de perdurar. No obstante, el hecho de que una obra se piense para un evento específico no siempre impacta en la posibilidad que tiene la obra de perdurar en el tiempo, especialmente cuando el mismo artista la puede restaurar; por lo tanto, la decisión establece un límite artificial al derecho de integridad.

De esta forma, se puede ver cómo la posición del Tribunal Andino sobre la protección del derecho moral de integridad es mucho más flexible que la establecida en el derecho doméstico. El ejemplo más claro de esta situación es el caso de *Gabriel Antonio Calle vs. Centro Comercial San Diego*, donde, en primera instancia —basados en una interpretación literal de la norma doméstica y andina—, el demandado fue condenado por infringir el derecho de integridad al haber atentado contra el decoro de la obra; lo que llevó al juez a determinar que el propietario tenía el deber de respetar el derecho de integridad. No obstante, en segunda instancia, basado en la interpretación andina, el Tribunal vio la necesidad de denegar las pretensiones al considerar, entre otras, que la obra se reputaba temporal.

Dado que los jueces domésticos deben acoger las interpretaciones prejudiciales, so pena de la acción de incumplimiento, son dichas decisiones las que determinan el ámbito de protección del derecho de autor. De esta manera, luego de la decisión 47-IP-17, el derecho moral de integridad para obras que por su naturaleza existan en un soporte material de titularidad de un tercero y cuya separación no sea posible sin afectar alguno de los dos —como lo puede ser una obra arquitectónica, un mural en pared ajena, una escultura en material ajeno entre otras—,

debe pensarse como un derecho renunciable. Como tal, el derecho podría ser temporal y cuya protección debe ceder en casos donde el interés público, la seguridad, el derecho a la imagen de un tercero y la pérdida de la cosa estén en juego. De igual manera, es un derecho que no se puede accionar en caso de que la obra sea ilegal; es decir, cuando no se haya obtenido autorización para utilizar el soporte.

Aunque es cierto que las interpretaciones prejudiciales solo rigen para el caso en concreto y, por lo tanto, la existencia de una decisión frente a un caso similar no exime al juez nacional de solicitar dicha interpretación, el papel de dichas interpretaciones es buscar una aplicación armoniosa de la normativa. Por consiguiente, el propósito es formar una línea jurisprudencial uniforme, tal como lo reconoció el TJCA en el proceso 1-IP-87. Esta situación se ve reflejada en la jurisprudencia andina cuando decisiones pasadas son frecuentemente citadas en nuevos casos para sustentar la nueva decisión. No obstante, eso no indica que el Tribunal no pueda cambiar de posición cuando encuentre razones justificadas para hacerlo. (proceso 7-IP-89)

De esta manera, el entendimiento que se deberá otorgar al derecho moral de integridad será el establecido por la TJCA hasta que encuentre razones para que dicha posición sea modificada. De lo contrario, querer dar aplicación a un derecho de integridad absoluto podrá conllevar a la revocatoria de la decisión o dará lugar a una acción de cumplimiento.

Conclusión

El derecho moral de autor por proteger la conexión espiritual entre autor y obra es de carácter personalísimo y se encuentra fuera del comercio al no poderse disponer de él, situación que expresa la literalidad de la ley colombiana y andina al decir que el derecho moral es inalienable, inembargable, imprescriptible e irrenunciable. No obstante, a pesar de la literalidad de la norma andina, el verdadero significado de esta se encuentra a cargo del Tribunal de Justicia Andino, quienes son el único ente encargado de la interpretación de la norma andina en aras de una aplicación armoniosa de esta en los países miembros. Tal como lo establece la Decisión 500 de 2017, el Tribunal Andino de Justicia propende por criterios hermenéuticos funcionales, tales como el sistemático, el teleológico y de la *ratio legis*, al momento de resolver las interpretaciones de los Estados miembros.

El caso 47-IP-17 es un claro ejemplo de la hermenéutica utilizada por el Tribunal. En dicho caso, el TJCAN estableció unos criterios de ponderación entre el derecho de dominio y el derecho de integridad, lo que lleva a sugerir que se flexibilizó el derecho moral de integridad para obras que por su naturaleza existan en un soporte material de titularidad de un tercero y cuya separación no sea posible sin afectar alguno de los dos, como lo puede ser una obra arquitectónica, un mural en pared ajena, una escultura en material ajeno entre otras. Ante estas circunstancias, este derecho debe pensarse como un derecho renunciable que podría ser temporal y cuya protección debe ceder en casos donde el interés público, la seguridad y el derecho a la imagen de un tercero, y la pérdida de la cosa estén en juego. De igual manera, es un derecho que no se puede accionar en caso de que la obra sea ilegal; es decir, cuando no se haya obtenido autorización para utilizar el soporte.

Adicionalmente, dado que las interpretaciones prejudiciales son de obligatorio cumplimiento por el juez doméstico, las decisiones tomadas por el TJCA impactan el derecho nacional, tal como se puede evidenciar al comparar la decisión de primera y segunda instancia en el caso *Gabriel Antonio Calle vs Centro Comercial San Diego*.

Referencias bibliográficas

- Gobiernos de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú. (1996). *Acuerdo de Integración Subregional Andino (Acuerdo de Cartagena)*. Trujillo, Perú. https://idatd.cepal.org/Normativas/CAN/Espanol/Acuerdo_de_Cartagena.pdf
- Almansi, C., Baggi, M., Contel, R., Cottier, B., y Werra, J. (2010). *Manuale Il diritto d'autore nell'insegnamento*. Lugano & Genève. http://www.diceproject.ch/wp-content/uploads/2011/05/Handbook_web_it.pdf
- Anaya Quintero, L. A., y Cruz Fino, J. A. (2018). *Arbitrabilidad de los derechos morales de autor: estudio desde la perspectiva del arbitraje comercial internacional*. Universidad Externado de Colombia.
- Bernal, D. y Conde, C (2017). Los derechos morales de autor como derechos fundamentales en Colombia. *Revista la Propiedad Inmaterial*, 24(2), 53-66 <https://doi.org/10.18601/16571959.n24.03>
- Bernal, E. (2016). La libertad de expresión en la internet. *Misión Jurídica*, 9(10), 163-180.
- Bernal, E. (2019). *Internet y la paradoja de la libertad*. Blog Departamento de Propiedad Intelectual, Universidad Externado de Colombia. <https://propintel>.

- uexternado.edu.co/internet-y-la-paradoja-de-la-libertad/
- Berthier, P. (1936). *La Protection légale du compositeur de musique*. Rousseau.
- Binctin, N. (2013). Le droit moral en France. *Les Cahiers de propriété intellectuelle*, 25(1). <https://www.les-cpi.ca/s/666>.
- Busaniche, B. (2019). *Clase 1: La propiedad intelectual en la Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Maestría en Propiedad Intelectual, Flacso Argentina.
- Busaniche, B. (2019). *Clase 2: Interpretación y aplicación del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Maestría en Propiedad Intelectual Flacso Argentina.
- Corte Suprema de Justicia. (2010). *Sentencia de Casación No 31403 de 28 de mayo de 2010*. M.P: Sigifredo Espinosa Pérez
- Desbois, H. (1960). Les Conventions de Berne (1886) et de Genève (1952) relatives à la protection des œuvres littéraires et artistiques. *Annuaire français de droit international*, 6, 41-62. https://www.persee.fr/doc/afdi_0066-3085_1960_num_6_1_895
- Consejo Andino de Ministros de Relaciones Exteriores. (2001). *Decisión 500 de 2001, Estatuto del Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina*.
- Dirección Nacional de Derecho de Autor. (2016). *Gabriel Antonio Calle Arango vs. Centro Comercial Sandiego P.H.* Asuntos Jurisdiccionales.
- Guzmán, D. (2018). *Derecho del arte: El derecho de autor en el arte contemporáneo y el mercado del arte*. Universidad Externado de Colombia.
- Hegel, G. W. F. (2012). *Principios de la filosofía del derecho*. Sudamericana
- Jiménez, W. G. (2013). Papel de la jurisprudencia del tribunal de justicia de la comunidad andina en decisiones Judiciales de los Países Miembros, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (23), 87-117.
- Le Chapelier, I. R. G. (1791). *Rapport fait par M. Le Chapelier, au nom du comité de constitution, sur la pétition des auteurs dramatiques, dans la séance du jeudi 13 janvier 1791, avec le Décret rendu dans cette séance*. Imprimerie Nationale.
- Naciones Unidas. (s.f.). Histoire de la rédaction de la DUDH. Disponible en <https://www.un.org/fr/sections/universal-declaration/history-document/index.html>.
- Palacio, P. M. (2016). *Derechos de autor, tecnología y educación para el siglo XXI: El tratado de libre comercio entre Colombia y Estados Unidos*. Universidad Sergio Arboleda.
- Palacio, M. (2013). Conflicto de leyes al interior del régimen común de derechos de autor y derechos conexos de la Comunidad Andina de Naciones. *Revista La Propiedad Inmaterial*, 17, 205-222.
- Raizon, H. (2014). *La contractualisation du droit moral de l'auteur*. [Tesis de doctorado, Université d'Avignon]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01205616>
- Shaver, L. (2010). The right to science and culture. *Wisconsin Law Review*, 121-184.
- Tremolada, E. (2006). El Derecho Andino: una Sistematización Jurídica para la Supervivencia de la Comunidad Andina de Naciones, *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Frió Ceriol*, (57), 35-75.
- Parra, T. E. (2014). *Introducción al Derecho Intelectual*. Editorial Porrúa.
- UNESCO. (2016). Comité intergubernamental sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales.
- Perotti, A (2016) Algunas consideraciones sobre la interpretación prejudicial obligatoria en el derecho andino. *Dikaion*, 16(11), 128-153.
- Vega, J. A. (2010). *Manual de derecho de autor*. Bogotá: Dirección Nacional de Derecho de Autor Unidad Administrativa Especial Ministerio del Interior y de Justicia.
- BBC (2006, abril 20). Venezuela sale de la CAN. *BBC Mundo* http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_4924000/4924980.stm.
- Villalba, F. (2019). *Clase 3. El contenido del derecho de autor. Los derechos morales y patrimoniales*. Maestría en Propiedad Intelectual Flacso Argentina.
- Zucconelli, G. (2014). *Il diritto d'autore nella prospettiva europea*. [Dottorato di Ricerca in Diritto dell'Unione Europea. Università degli studi di Ferrara]. <https://core.ac.uk/download/pdf/33162439.pdf>

Notas

- 1 Ver, por ejemplo: Dirección Nacional de Derecho de Autor (DNDA) (2018), Concepto: Competencia. Generalidades – Objeto de Protección – Alcance de las facultades exclusivas – Derecho de Transformación – Obras derivadas – Licencias. Radicado: 1-2018-22180. Disponible en http://200.91.225.128/Intrane1/desarrollo/CONCEPTOSWEB/arch_conceptos/1-2018-22180.pdf
- 2 Sobre este punto existe un importante pronunciamiento de la Honorable Corte Constitucional mediante la sentencia C-234/19, en la cual se estudió la exequibilidad del artículo 538 numeral 3 (parcial) del Decreto 410 de 1971, en un tema relacionado con

patentes de invención. En este fallo, la Corte resolvió “declarar **EXEQUIBLE** el enunciado ‘o a las buenas costumbres’ del artículo 538, numeral 3, del Código de Comercio, bajo el entendido de que se remite al criterio de ‘moral social’ o ‘moral pública’”

- 3 Sobre este punto, se aclara que la DNDA conoce en primera instancia los procesos por infracción de los derechos de autor de acuerdo con lo establecido en el Código General del Proceso; por lo tanto, es facultativa la solicitud de interpretación prejudicial. No obstante, luego de una revisión exhaustiva de las sentencias proferidas por esta entidad del Estado, hasta el momento no ha solicitado ninguna interpretación al Tribunal Andino de Justicia.
- 4 Así mismo, el derecho moral de autor se refiere a elementos inmateriales como la libertad, sensibilidad, imaginación y la belleza (Berthier, 1936, p. 148).
- 5 Ver l'exposé des motifs de la proposition de loi «tendant à compléter la loi des 19/24 juillet 1793» et la loi du 14 juillet 1866 sur la propriété littéraire et artistique pour assurer la protection du droit moral de l'auteur rédigé par Plaisant, en DA 15, mayo 1921, p. 59, como se cita en Raizon, 2014, p. 21
- 6 Respecto a los instrumentos mencionados de *soft law*, estos son pertinentes en materia de derecho de autor teniendo en cuenta la relación que se establece entre estos y el acceso a la cultura establecido en el artículo 5 de la Declaración de Friburgo, en el cual se menciona la protección de los derechos morales de autor. Respecto a la Declaración de la Unesco sobre diversidad cultural, el artículo 8 menciona el reconocimiento a los derechos de autor.
- 7 Disponible en <http://aplicaciones.cerlalc.org/derechoenlinea/dar/index.php>
- 8 Haciendo referencia a un criterio propio de interpretación de la ley que busca ponderar los intereses inmersos en ella y que es propio de la interpretación constitucional. Para más información sobre la interpretación conflictivista, ver Diego Medina, Interpretación Constitucional, Bogotá: Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, (2006), p. 55 y ss.

La funcionalidad del derecho desde la noción de sistema*



The Functionality of Law from the Notion of System

Manuel Antonio Ballesteros Romero[§]

* Artículo de investigación

[§] Abogado de la Universidad de Antioquia, Especialista en Derecho Financiero y Negocios de la UPB. Candidato a Doctor en Derecho Universidad de Medellín con tesis de grado titulada “El derecho y el Tiempo”. Profesor de Tiempo Completo de la Corporación Universitaria Americana.

Correo electrónico:
mballesteros@coruniamericana.edu.co



0000-0001-7176-8912

Cómo citar:

Ballesteros Romero, M. (2020). La Funcionalidad del Derecho desde la Noción de Sistema. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. doi: <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a07>

Resumen

El punto de partida es la doble opción de abordar el estudio del derecho. De un lado la división mecanicista, que conduce a plantear el derecho como algo puro, al que no se le puede relacionar con las ciencias naturales ni sociales. De otro lado, la visión sistémica, que implica comprender el objeto de estudio en interrelación con el entorno. Se toma partida por la segunda, enfrentando los pensamientos puristas a favor de una visión del objeto de estudio, no como algo que yace en el espacio, sino como algo dinámico, que se manifiesta en el tiempo y se comporta como proceso, que hace parte de ese entorno constituyendo un sistema mayor, y que por la consideración de proceso, elementos del entorno pasan a hacer parte de ese sistema y elementos del sistema pasan a hacer parte del entorno, y que tanto el entorno determina al sistema como el sistema al entorno. El derecho es considerado no como parte del sistema social, sino como una dimensión de dicho sistema y, por ello, inseparable del sistema social; pero, además, tanto el derecho como la sociedad tienen, y requieren para existir, un sustrato donde se encuentran los seres humanos como entidades biológicas, los recursos naturales y el planeta. Por consiguiente, si bien no se puede confundir el sistema social en tanto sistema comunicacional con la agrupación de seres humanos ni con el espacio físico donde existen los seres humanos, no se puede perder de vista que ese sistema físico constituye el sustrato del sistema comunicacional; siendo *la cosa en sí*, de la cual el sistema social es el fenómeno o el *como sí*, un mundo construido a partir de la representación del mundo físico.

Palabras clave

Sistema, mecanicismo, complejidad, sistemas sociales, análisis sistemático, pensamiento sistémico

Abstract

The starting point is the dual option of approaching the study of law. On the one hand, the mechanistic vision, which leads to posing the law as something pure, which cannot be related to the natural or social sciences. On the other hand, the systemic vision, which implies understanding the object of study in interrelation with the environment. As a starting point, the second option is taken, confronting the purist thoughts in favor of a vision of the object of study, not as something static in space and treated as a thing, but dynamic that manifests itself in time and behave as a process, which is part of that environment constituting a larger system, and that by considering process, elements of the environment become part of that system and elements of the system become part of the environment, and both the environment determines the system and the system the environment. Law is considered a dimensional system and therefore inseparable from the social system; but, in addition, both law and society, have, and require to exist, a substrate where human beings are found as biological entities, natural resources and the planet. Therefore, the social system as a communicational system cannot be confused with the grouping of human beings, or with the physical space where human beings exist, it cannot be forgotten that this real system constitutes the substrate of the communicational system; being the thing itself, of which the social system is the phenomenon or as if.

Keywords

System, mechanism, complexity, social systems, systematic analysis and systemic thinking

Recibido: 10/01/2020
Revisado: 22/05/2020
Aceptado: 29/05/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Introducción

Este trabajo hace parte de la investigación doctoral sobre el derecho y el tiempo, que pretende, justamente, mostrar el derecho como un *algo* de la sociedad en que se manifiesta; no en forma estática, sino en forma dinámica, en la misma forma como la sociedad es dinámica al paso del tiempo. Ese *algo* que es el derecho es entendido, *a priori*, como un sistema que, a su vez, es constitutivo del sistema social; lo cual entraña una problemática consistente en comprender: *a)* si el derecho es separable de la sociedad, para estudiarlo como algo puro, o *b)* si, por el contrario, resulta inseparable y por lo mismo, no se puede aspirar a encontrar un límite entre derecho y sociedad.

Se podría superar la problemática y cambiarla por una disyuntiva donde ambas premisas pueden ser abrazadas como válidas. La primera desde la visión elementalista o mecanicista fundamentada en el método cartesiano; mientras que la segunda se defendería desde la visión sistémica, según los planteamientos originarios de Bertalanffy. Esa doble posibilidad obliga a tomar partido sobre cómo responde mejor el derecho; no para ser comprendido en sí mismo, sino para comprenderlo desde su funcionalidad en la sociedad, aunque no falte quien quiera defender una posición ecléctica y proponga un sincretismo entre ambas.

Con Kelsen (1945) y su teoría pura del derecho, el mecanicismo alcanzó el paroxismo y a partir de ese momento, pese a que Kelsen ha tenido fuertes y no pocos contradictores, no todos se han distanciado de él en esa visión elementalista. Ese distanciamiento lo demuestra el hecho mismo de que no existan muchas teorías fuertes que planteen un derecho por fuera de la visión cartesiana. Ha habido quienes sostienen que el derecho no es puro, pero muchos lo hacen, contradictoriamente, desde un discurso exclusivamente jurídico, sin darle una oportunidad de ver la interacción entre el derecho y los demás elementos con que coexiste. De hecho, ha sido el mismo Kelsen quien más se ha aventurado a tratar ese tema, en una obra monumental como lo es *Sociedad y naturaleza*, donde se remonta a las leyes naturales, a los mitos y a las costumbres populares.

Hasta el momento existen importantes estudios del derecho que se apartan de la visión puramente positivista y elementalista, como Zagrebelsky; se destacan también los trabajos de Botero Bernal,

Gutiérrez Prieto y Grün. Es esa línea la que sigue este trabajo: que toma partido por apartarse de la visión mecanicista que hacía análisis sistemático, para abordar un poco de funcionalismo sistémico y tratar de mirar al derecho en la interacción con la química, la física, la biología; no como discursos, ciencias o disciplinas, sino como dimensiones del mundo material donde se desarrolla el ser humano, que es el objeto del derecho. Entendido el derecho no como ciencia, teoría o disciplina, sino como sistema que se manifiesta a través de normas e instituciones.

Metodología

Se acude a la visión sistémica como un enfoque de abordar los temas objeto de estudio, para lo cual se debe acudir además a un funcionalismo-distópico. El método distópico sirve para preguntarse, por ejemplo: ¿cómo sería la sociedad A en la actualidad si se hubiera suprimido el derecho en un momento dado?, ¿cómo sería un aspecto social A en la actualidad si no hubiera existido una institución jurídica B en el pasado?, ¿cómo sería un aspecto social A en la actualidad si en vez de la institución B que viene existiendo, hubiera existido una institución C desde el pasado? Esas preguntas distópicas —las cuales son observación práctica de la realidad existente versus la realidad alternativa— son las que permiten dar aplicación al método funcional desde una pragmática diferente a la propia del método funcionalista.

La visión elementalista

El hombre ha tratado siempre de conocer su entorno, la parte del mundo que le rodea y con la que interactúa, para valerse mejor de cada elemento del medio. Evocando la cita que Prigogine (2001) hace de Tarnas: “La pasión más profunda del intelecto occidental es encontrar la unidad con las raíces de su propio ser” (p. 12), ilustra que la pregunta por el origen, por la esencia, por el ente, es una preocupación que acompaña el pensamiento occidental desde los presocráticos (Gomperz. 2000. p. 39). Por la pendiente de este interrogante se ha deslizado la razón humana desde los inicios de la filosofía. *¿La cosa en sí es constante, estática, dinámica, mutante, reflejo de un modelo, divisible hasta el infinito, una visión engañosa de nuestros sentidos o nuestra representación?*

En este discurrir, lejos de hallar solución, se muestra que al hacer zum de acercamiento a cada interrogante se encuentra que en cada curva

hay a su vez nuevos meandros, como los encontró Mandelbrot (1996) al responder la pregunta sobre cuánto mide la costa de Bretaña (p. 27). Al respecto de la cual insiste en que:

Es en efecto asombroso –dice– que cuando una bahía o una península que estaban representadas en un mapa a escala 1/100.000, se examinan de nuevo en un mapa a 1/10.000, se observa que sus contornos están conformados por innumerables sub-bahías y sub-penínsulas. En un mapa a 1/1000 se ven aparecer sub-sub-bahías y sub-sub-penínsulas y así sucesivamente (p. 34).

Por tanto, esa tendencia a la infinitud que enfrentó Mandelbrot al estudiar un sistema físico se asimila a lo que sucede con cada interrogante: que al abordarlo –tras la aparente resolución a cada interrogante–, se suscitan nuevos problemas, y la solución a cada cuestión viene saturada de nuevas preguntas, y para cada pregunta, se busca un método de resolución (Mandelbrot, 1996, p. 34).

El método elementalista o cartesiano

El enfoque elementalista pareció por algún tiempo haber dado respuesta a la pregunta sobre cómo llegar al conocimiento de las cosas. El enfoque que está fundamentado en el discurso del método de Descartes, especialmente en el segundo y tercer axiomas. El segundo es dividir cada una de las dificultades que examinará, en tantas parcelas como fuere posible y fuere requerido para resolverlas mejor. El tercer axioma se expone como “conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos, incluso suponiendo un orden entre aquellos que no se preceden naturalmente los unos a los otros” (Descartes, 1983, p. 60).

A partir de esos postulados, el pensamiento de la humanidad se inclinó por el estudio de los elementos, como lo resalta Wagensberg (2007) al comentar que “en más de tres siglos de ciencia todo ha cambiado excepto tal vez una cosa: el amor por lo simple. Desde que Galileo, Descartes y Newton inventaran la física, simples han sido los objetos descritos por la ciencia” (p. 11). Ese amor por lo simple encontraba su mejor respuesta en el método cartesiano: llegar a lo más elemental de algo dividiéndolo y fragmentándolo para comprenderlo. Como resultado de ese proceso, señala Botero (2003), la “fragmentación como cosmovisión, inunda tanto los objetos de estudio como los estudiosos de los obje-

tos” y agrega: “la fragmentación pasa a ser una cosmovisión generalmente aceptada y particularmente compartida” (p. 44).

Con el cartesianismo nada escaparía de ser fragmentado. En este sentido, “la fragmentación de la realidad implica una concepción del mundo que considera que este puede ser dividido en grupos selectos no solo para ser estudiados sino para estudiar” (Botero, 2003, p. 43) y cada fragmento, a su vez, es subdividido hasta lo más simple. Al respecto, sostiene el mismo autor, “de tal simplicidad –de la ciencia– se deduce buena parte de su prestigio: rigor, universalidad, incluso belleza. El mérito de las ciencias de la naturaleza consistía precisamente en captar la esencia simple e inmutable, pero emboscada tras apariencias superfluas y cambiantes” (Botero, 2003, p. 11).

Así cada subparte se constituyó en objeto de estudio de una nueva disciplina del conocimiento, lo que llevó a las especialidades; y la sociedad exigió especialistas, y no hombres que supieran poco de todas las cosas. Así, en cada área, se prefieren las personas más especializadas, como de manera sentenciosa lo expresa Rifkin (1989): “hemos llegado al extremo en que cada uno de nosotros sabe más y más sobre menos y menos, y, como sociedad, pronto lo sabremos casi todo acerca de casi nada” (p. 118). Esta condición pone, por ejemplo, a un nefrólogo a mucha distancia de un neumólogo y a este, a su vez, distante de un otorrinolaringólogo.

Esa distancia que separa los conocimientos profundos de dos especialistas evidencia que el enfoque elementalista no permite una comprensión holística e integral del sistema. El estudiar las partes y especializarse en cada una de ellas por separado, obviando la existencia de las otras, implica una visión de estas como algo estático, dedicada a una función exclusiva y no interactuante; lo cual resulta en una suplantación del todo por la parte, pues “mientras más partes se especializan en determinado modo, más irremplazables resultan, y la pérdida de la parte puede llegar a la desintegración del sistema total” (Bertalanffy, 1976, p. 72).

Una visión especializada de un problema puede expresar preocupación por el todo, pero siempre estará más preocupado por su segmento concreto de estudio. Eso hará –aun cuando sea muy consciente del medio y del entorno– que, aun sin restarle importancia, un individuo se concentre más en su especialidad, y respecto de esos otros aspectos

que estén por fuera de su conocimiento específico puede no comprender qué papel cumplen en el todo.

Sobre el paradigma de la especialización se construye la sociedad capitalista, la cual tiene como objetivo maximizar ganancias financieras mediante la optimización de recursos financieros. En este sentido, una empresa debe procurar las mayores utilidades aun destruyendo un poco de naturaleza, reubicando algunas poblaciones, afectando el hábitat de algunas especies y contaminando un poco el agua, siempre que los resultados esperados sean superiores a lo que se proyecta pagar por ese daño, el cual es mirado como una externalidad negativa, que no se quiere causar, pero se causa y se indemniza. Al problema con las comunidades se lleva un especialista —sea trabajador social, sociólogo o antropólogo— según el caso, con una misión específica que debe corresponder con los números de un especialista en administración o finanzas, quien buscan reducir el costo y maximizar la utilidad.

El problema ambiental se aborda de la misma manera, y, en últimas, todos los problemas se reducen a normas jurídicas y precedentes jurisprudenciales, que también son diseñadas especialmente para abordar problemáticas específicas. A partir de eso, la preocupación ya no será el ambiente, sino actuar conforme a la norma ambiental; porque la empresa tiene una comprensión única de la totalidad: la utilidad después de deducir los gastos y los costos —incluidos los costos ambientales y sociales— que se cuantifican desde lo jurídico.

El enfoque mecanicista ha enterrado profundamente sus raíces en el derecho, donde se han generado especialidades o áreas —como penal, familia, laboral, administrativo— que, en el caso colombiano, han segmentado no solo la legislación mediante la creación de codificaciones sustantivas diferentes en cada caso, sino incluso creando su propio régimen procesal y jurisdiccional. Así, se encuentra una jurisdicción penal, una jurisdicción de familia, una jurisdicción laboral, una jurisdicción administrativa, una jurisdicción civil y, en cada una, diversos procesos especializados.

Sin embargo, ahí no termina la fragmentación; a la creación de subdivisiones dentro de esas especializaciones, se suma que, de un lado, las áreas a las que no se les asigna una de esas subdivisiones se comportan como áreas huérfanas; como es el caso del derecho ambiental respecto del cual, en un mundo de especialistas, al no existir un proceso

específico para lo ambiental ni una jurisdicción ambiental desde lo holístico, las problemáticas ambientales se abordan desde generalidades, limitando el papel de los jueces a lo que dictaminen las corporaciones autónomas regionales; y de otro lado, las subespecializaciones, las cuales, a la vez que facilitan el trabajo del abogado para resolver un problema concreto, hacen difícil que ese mismo profesional tenga una visión holística y prospectiva de la problemática que puede orlar a su cliente al momento de confiarle la administración de sus relaciones jurídicas.

El salto de la visión elementalista a la noción de sistema

Como es apenas comprensible, la idea no es dar cuenta de la historia del concepto de sistema ni de ser minucioso con la teoría construida. Se trata simplemente de fijar algunas nociones que permitan cumplir el propósito del artículo, de acuerdo con Bertalanffy (1984), padre de la teoría general de sistemas; lo mismo que Luhmann en lo relativo a sistemas sociales.

La visión sistémica

Con el Siglo XX surgen enfoques que controvierten la física clásica y con ello no solo rompen el paradigma de la causalidad, sino que mueven los cimientos que sostenían las ciencias naturales hasta entonces. Para el año 1900 ya se habían desarrollado los planteamientos de la segunda ley de la termodinámica cuando Kepler propone lo que serán las bases de la física cuántica; sin embargo, para 1905 Einstein toma los fundamentos de Kepler para explicar el comportamiento dual del desplazamiento de la luz. Seguidamente, para 1927, Heisenberg expone el principio de incertidumbre y los postulados de la segunda ley de la termodinámica comienzan a usarse para comprender el crecimiento de la entropía en los ecosistemas y en los sistemas sociales.

Aunque se mantiene la forma elementalista de plantearse interrogantes, como el clásico *qué es la cosa en sí* formulada por Kant, al referirse al ideal de la razón pura (Kant, 1996, p. 260). Paulatinamente, se da un giro epistémico que hace que “la cosa” ya no esté en el corazón del interrogante. Como lo plantea Cerejido (2009), desubicando las cosas del espacio y situándolas en la dimensión temporal: “No somos una cosa sino un conjunto de moléculas que en este momento están presentes en este eterno proceso de ser nosotros” (p. 19.) Esta autor enfatiza

que los sistemas no sufren procesos, sino que son formas adoptadas por los procesos donde la forma es la visión espacial y el proceso es la visión temporal; para ejemplificar esta afirmación, explica que el agua que ingresa al organismo se reparte por los tejidos y luego es expulsada: no es agua que “pasó” por el organismo, sino que ella misma fue el organismo durante el tiempo que participó de los mil y un procesos biológicos (Cerejido, 2009, p. 37).

No existe, entonces, una cosa en sí como oruga, una cosa en sí como crisálida y una cosa en sí como mariposa, sino que además de ese *estar* en el espacio como cosa, hay un *ser* en el tiempo como proceso. De esta forma, ubica la cosa —bien sea oruga, crisálida o mariposa— como parte del todo y en función del todo; o bien sea el agua que llena ese cuerpo de la oruga crisálida o mariposa, que no es agua que esté en su cuerpo, sino que hace parte del cuerpo y actúa en función de ese cuerpo que la consume.

Sin esperar reificar el derecho con esos mismos presupuestos, queda preguntarse si el derecho está en la sociedad o es parte de la sociedad; si la libertad, la igualdad o el poder están en la sociedad o son parte de la sociedad.

La teoría general de sistemas

La teoría general de sistemas surge como una reacción frente a una visión mecanicista-elementalista de las cosas. La teoría consiste, según lo expone su autor, en “el estudio científico de los todos y las totalidades que no mucho tiempo atrás se consideraban nociones metafísicas que trascendían las nociones de la ciencia” (Bertalanffy, 1976. p. 39), quien además precisa que la ciencia de los sistemas concibe un sistema como un conjunto de componentes cuya misión es servir a los propósitos básicos de todo el sistema (Bertalanffy, 1976. p. 315).

Por sistema debe entenderse el conjunto de elementos relacionados entre sí y con el medio ambiente (Bertalanffy, 1976. p. 41). Son sistemas una galaxia, un perro, una célula, un átomo (Bertalanffy, 1984. p. 152). Sin embargo, la relación que debe existir entre las partes debe ser intrínseca —en tanto esa relación le confiere mayor valor o funcionalidad a la parte— a cada una de ellas; esto es, que al interrelacionarse haya, en el todo organizado, algo más que una simple suma de cosas. De la misma manera debe ser la relación entre el todo y el ambiente o entorno.

Esta concepción básica de lo sistémico tenía la virtud de superar el paradigma sistemático

imperante desde la antigüedad y que llegara a su paroxismo a partir de Descartes. Dicha superación, dice Piña (2005), ha de entenderse en el sentido de que la concepción sistémica anterior fuese desechada por la nueva, sino lo contrario; pues incorporaba en ella el paradigma anterior, haciendo descansar ahora el concepto en la distinción entre sistema y entorno, pasando de la visión sistemática a la sistémica. Dicho de otro modo, no se negaba que el todo fuera más que las partes, pero se establecía que la distinción capital ya no era todo/parte, sino sistema/entorno (p. 39).

Por esta relación adquiere sentido el apotegma aristotélico, resaltado por Bertalanffy (1976): “el todo es más que la suma de las partes” (p. 58.), destacado como una de las características más importantes de los sistemas. No basta que haya un conjunto de cosas y una relación simple entre ellas, sino que se requiere de una relación que haga del todo algo con más energía disponible que el conjunto de todos sus elementos.

Conforme lo anterior, esa interrelación puede ser tan simple o trivial —como la que se observa en un grupo de soldados o en los músicos de una orquesta— o complejas —como puede ser el impacto que genere sustraer o introducir una especie a un ecosistema, sea por ejemplo el caso de los gorriones en la China maoísta o el de los conejos en Australia—. En síntesis, la teoría general de sistemas ve y estudia las cosas no como entes aislados, no como un conjunto separado de elementos, sino, siempre, en relación con su medio, como partes siempre de un todo mayor, de un sistema, y, por lo mismo, en constante interrelación y dependencia con las otras partes.

Clasificación de los sistemas

Se diferencia entre sistemas materiales y sistemas conceptuales. Los primeros son las entidades percibidas por los sentidos y cuya existencia es independiente del observador. Los segundos son, según Bertalanffy (1979), construcciones simbólicas como la lógica, las matemáticas y la música (p. 47). Según las relaciones con su entorno, los sistemas se clasifican en aislados, los que no intercambian materia ni energía con el medio; cerrados, aquellos que intercambian energía, pero no materia, y abiertos, que según Bertalanffy (1976), tienen como característica el que exhiben importación y exportación, constitución y degradación de sus componentes materiales (p. 39-146). De este tipo son ejemplos los seres vivos,

los cuales necesitan entonces de un entorno adecuado con el cual realizar el intercambio de materia.

Para Morín (1992), el entorno para un ser vivo lo conforma un ecosistema, entendido como una comunidad de seres vivos que ocupan un nicho geofísico o medio ambiente. El entorno de un ser vivo está provisto de otros seres vivos, entre los cuales y el medio hay interacciones, tensiones y dependencias, lo cual constituye una autoorganización espontánea a pesar de las aleatoriedades e incertidumbres (Morín 1992, p. 29).

Todo sistema abierto, por necesitar un entorno, hace parte de un sistema mayor; este sistema conformado por un sistema abierto y su entorno es un sistema cerrado. Luhmann (1998) afirma que a partir de la concepción de límite que separa el sistema del entorno, “ya no se concibe la distinción entre sistemas cerrados y abiertos como oposición sino como relación de gradación” (p. 79); eso hace posible afirmar que todo sistema abierto es potencia de sistema cerrado. Para el humano, su entorno lo constituye la superficie del planeta, este es un sistema cerrado, pues, aunque la luz del sol proporcione la energía necesaria para la vida, el resto de los recursos son limitados; lo cual es la característica propia de los sistemas cerrados, que intercambian energía con el entorno, pero no materia.

En una apretada síntesis y a los efectos que interesan en estas líneas, el pensamiento de Bertalanffy (1976) se funda en dos premisas básicas. La primera es que las cosas existen en realidad con independencia del observador. La segunda es que los sentidos del observador suelen ser traicionados a la hora de captarlas (p. 152). No se trataría aquí de la mera construcción por parte del observador; en cambio, existiría una realidad exterior al observador, que subsiste en sí (Piña, 2005, p. 40). Sin embargo, la constatación de esta realidad no implica que el acceso a ella sea sencillo. Por el contrario, el acceso a dicho conocimiento es imperfecto. Esta falibilidad de la percepción no solo envuelve a las cosas en sí, sino también a su delimitación con el entorno. En este orden, la visión sistémica implica la posibilidad de continuar con el estudio de las cosas, solo que de manera diferente a como lo propone el mecanicismo.

Pero al estudiar las cosas, no desde sus elementos, se renuncia a la simplicidad (elemental) que caracterizaba al elementalismo y, en cambio, queda visible la complejidad del mundo y de los sistemas,

donde los múltiples elementos se interrelacionan y lo que eran constantes (*ceteris paribus*) en el mecanicismo, se convierten en variables que además crecen en forma exponencial.

El enfoque de Luhmann (mirada crítica)

Parsons es pionero en el estudio de los sistemas sociales y es de una importancia indiscutible. Con Parsons (1966), hablar de la sociedad es hablar de un sistema y hablar de orden social es hablar del orden de un sistema (p. 569). No puede perderse de vista, sin embargo, que este autor es reiterativo en hablar de análisis de los sistemas sociales y efectivamente lo hace; lo que sumado a la jerarquización que hace de los sistemas sociales, deja muy próxima dicha obra a ser un estudio sistemático; es decir, próxima al pensamiento mecanicista.

También Luhmann (1998) se refiere a la jerarquía al interior del sistema. Para él, esa jerarquía no significa remontarse a las instancias ni a una cadena de mando de arriba abajo, significa “que los subsistemas puedan llegar a diferenciar otros subsistemas y que, de esta manera, aparece una relación transitiva del ser contenido en el ser contenido (p. 55).

Hablar de orden social es hablar del orden de un sistema. En esta misma lógica, hablar de una teoría de sistemas en clave *luhmanniana* es hablar de la teoría de los sistemas sociales. Es decir, “la teoría general de sistemas sociales estará orientada por la teoría general de sistemas; con esto justificamos el empleo del concepto ‘sistema’. La teoría de sistemas sociales, por su parte, tendrá pretensiones universales, de aquí que hablemos de “lo general” (Luhmann, 1998, p. 39). Explica Luhmann que la teoría general de sistemas sociales, más que tratar de fijar las características esenciales que se encuentren, sin excepción, en todos los sistemas, más bien formula un lenguaje que introduce problemas y soluciones. Este lenguaje, a su vez, permite comprender que pueden existir distintas respuestas funcionalmente equivalentes a problemas determinados.

La teoría sistémica luhmanniana es funcionalista: aborda el estudio desde la óptica de “sistema y función”. Al respecto, Luhmann (1998) afirma que: “el rendimiento del método funcional y el valor explicativo de sus resultados dependen de cómo se especifica la relación entre el problema y la posible solución. ... Pero el método funcional no consiste simplemente en revelar las leyes de la causalidad” (p. 133). Posteriormente, este autor indica que el suyo es “un método comparativo, y su introduc-

ción en la realidad sirve para abrir lo existente a otras posibilidades” (Luhmann, 1998, p. 135); luego expresa que: “la experiencia funcional no puede ser por tanto más que el descubrimiento (en general) de la anulación (en concreto) de las equivalencias funcionales” (Luhmann, 1998, p. 136).

Asimismo, Luhmann reitera que: “el concepto de función designa, sin embargo, un estado que va más allá del mero proceso de continuación de la producción autorreferente” (Luhmann, 1998, p. 137), y concluye que: “la teoría de sistemas y la metodología funcional introducen el análisis funcional en primer lugar en la referencia de sistema del sistema de la ciencia” (Luhmann, 1998, p. 234).

El método usado por Luhmann es de análisis funcional, sobre cuya importancia Luhmann es prolijo en todo el Capítulo IV de su obra *Sociedad y sistemas* (Luhmann, 1998, p. 130-144). Este tipo de análisis resulta problemático, al menos desde lo semántico, como quiera que la concepción analítica es epistemológicamente opuesta a la comprensión sistémica.

El punto de arranque funcionalista descansa en la presunción de que todo sistema social tiene necesidades de las que pende su subsistencia. Esas necesidades son las únicas explicaciones relevantes de la existencia de todos sus componentes; y todos y cada uno de los elementos que integran un sistema, o los subsistemas que lo conforman, están ahí para satisfacer alguna de esas necesidades. Desde esa funcionalidad es desde donde hay que observarlos. Según Luhmann (1998) “se puede hablar de sistema cuando se tiene ante los ojos características tales que, si se suprimieran, pondrían en cuestión el carácter del objeto de dicho sistema. En ocasiones también se llama sistema al conjunto de dichas características” (p. 29). A ese respecto, asevera Piña (2005) que el funcionalismo, desde la perspectiva de Luhmann no busca acceder a sustancias inmutables, sino al control de alternativas, primero teóricas, luego prácticas. Una vez que se conocen las alternativas —o equivalentes funcionales— que acezan, podemos comenzar a eliminar algunos y a explicar, así, los fenómenos sociales (p. 57).

Para Luhmann (1998), “la teoría general de sistemas no determina las características esenciales que se encuentran sin excepción en todos los sistemas” (p. 46) y plantea que, además de la teoría general de sistemas, pueden construirse otras teorías para un tipo específico de sistemas (Luhmann, 1998, p.

45). Sobre estos planteamientos, este autor se fundamenta para construir una teoría de los sistemas sociales, y afirma: “en este sentido, orientamos la teoría de las ciencias general de sistemas sociales hacia una teoría general de sistemas, y con ello fundamentamos la aplicación del concepto de sistemas” (Luhmann, 1998, p. 47.), para la cual se reivindican, a su vez, exigencias de universalidad, razón por la que se califica de general. Esta calificación significaría, en palabras de Luhmann (1998), que cada contacto social tiene que comprenderse como sistema hasta llegar a la sociedad misma como conjunto que toma en cuenta todos los contactos posibles” (p. 47). Además, que ello se podría considerar un absoluto para una teoría pura de la comunicación; por tanto, “fuera del sistema de comunicación de la sociedad no existe comunicación alguna. El sistema es el único que utiliza este tipo de operaciones” (Luhmann, 1998, p. 92). Así, al introducirse la teoría de los sistemas sociales “se excluye la analogía directa entre sistemas sociales, organismos y máquinas” (Luhmann, 1998, p. 45).

Respecto de la clasificación de los sistemas sociales, ella se determina según el proceso de auto-selección y fijación de sus fronteras. Dentro de esa clasificación se encuentran: la interacción, que sólo requiere la concurrencia de dos o más sujetos en un mismo lugar y momento; la organización, para la cual el sistema establece ciertos requisitos de conducta que el afiliado se compromete a seguir, y luego el miembro de la organización dirige su comportamiento según las pautas de la organización puesto que ha consentido en ello; y la sociedad, que es el máximo sistema social, integrado únicamente por comunicaciones y por todas las comunicaciones; esta no se conforma sumatoriamente respecto del resto de los sistemas sociales, por el contrario opera en un nivel diferente y superior.

Según Luhmann (1998), la sociedad es el sistema social cuya estructura regula las últimas y fundamentales reducciones con las que el resto de los sistemas sociales pueden conectar. Ella transforma la complejidad indeterminada en complejidad determinada o en complejidad determinable para los otros sistemas y garantiza al resto de los sistemas un entorno domesticado de menor complejidad, un entorno en que la arbitrariedad de lo posible ya ha sido excluida y que plantea, por ello, menores exigencias a las estructuras del sistema (Piña 2005, p. 83).

Para el sociólogo alemán, el sistema social es un sistema complejo, expresión que le asigna el sentido concreto de sistema adaptativo, como se evidencia en las referencias hechas en el párrafo anterior. En *Sociedad y Sistema*, Luhmann (1998) escribe: “la distinción conceptual entre sistema y complejidad es crucial para los siguientes análisis precisamente porque se trata de sistemas complejos” (p. 84), y precisa que “los sistemas complejos no solo deben adaptarse a su entorno sino también a su propia complejidad. Debe hacer frente a improbabilidades y deficiencias internas” (Luhmann, 1998, p. 85).

No obstante, el abordaje impecable que este autor hace de la sociedad como sistema complejo deja de lado que el sistema social no solo se adapta al cambio, sino que su adaptación además de ser reactiva, muchas veces es también anticipativa. Es decir, el sistema no solo se adapta al cambio, sino que promueve y produce ese cambio. A ello contribuye fundamentalmente el derecho, que a diferencias de los demás sistemas normativos tiene normas prospectivas que contienen la información sobre la dirección que debe tomar la sociedad.

Además de complejo, el sistema social es autorreferente, entendido como que un organismo que “designa la unidad que presenta para sí misma un elemento, un proceso, un sistema” (p. 87). *Para sí misma* significa independiente del modo de observación de otros (Luhmann, 1998, p. 89). Afirma Luhmann (1998) que la autorreferencia rige para todo tipo de sistemas, los orgánicos y neurofisiológicos como los psíquicos y sociales constituyentes de sentido: “para todos estos niveles de formación de sistemas rige la ley fundamental de la autorreferencia” (p. 98.)

Entorno y sistema en Luhmann

Se han señalado las diferenciadoras de la visión de Luhmann, y quedan por destacar la diferenciación enfática que hace entre sistema y entorno. “Hoy en día, en la comunidad científica existe seguramente el consenso de que el punto de partida de cualquier análisis sistémico-teórico tiene que ser la diferencia sistema entorno” (Luhmann, 1998, p. 50). Al respecto, el autor alemán subordina la autorreferencia a la diferencia entre sistema y entorno: “Sin la diferencia respecto al entorno ni siquiera existiría la autorreferencia, pues la diferencia es premisa para la función de las operaciones autorreferenciales” (Luhmann, 1998, p. 50).

Para Luhmann el entorno no puede ser considerado algo marginal o con un significado asistencial; al contrario, sostiene que la relación con el entorno es constitutiva. Según el autor, desde la visión de la teoría de sistemas autorreferenciales, el entorno es más bien una condición previa de la identidad del sistema, ya que esta es posible únicamente gracias a esa diferencia. (Luhmann, 1998. p. 172). Al respecto, habría que cuestionar que el entorno no puede ser visto únicamente como condición previa de la identidad del sistema, porque el sistema afecta al entorno y en consecuencia también el sistema es una condición de la identidad del entorno. El sistema también es creador del entorno; de no ser así, no se podría hablar de una naturaleza humana como diferente de su naturaleza biológica. Si los concretos seres humanos forman parte no de la sociedad, sino de su entorno, se ven transformados por la sociedad y, a su vez, cambian su entorno tanto material como cultural, hasta el punto de que se podría afirmar que el sistema es una condición previa de la identidad del entorno.

Asimismo, Luhmann (1998) sostiene, que en el marco de la teoría de sistemas temporalizados y autopoieticos, el entorno es necesario precisamente porque los acontecimientos del sistema cesan en cualquier momento y los acontecimientos posteriores solo pueden producirse con ayuda de la diferencia entre sistema y entorno. Por eso, el autor es conclusivo al afirmar que el punto de partida de todas las investigaciones teóricas que se siguen a partir de esta visión no será una identidad sino una diferencia (Luhmann, 1998. p. 173). En este sentido, Luhmann presenta al sistema como *algo* que *está* en el entorno, alimentándose de él sin afectarlo, como en los sistemas cerrados, respecto de los cuales no es relevante el entorno; pero todo sistema abierto es resultado de los microsistemas o subsistemas que los constituyen. En suma, no existe un entorno en sí, independiente de los sistemas, sino que la sumatoria de todos los sistemas son el entorno para cada uno de los sistemas que lo componen, como sistema mayor. Por tanto, sí es importante la diferencia, pero esta será cuestión de ángulos de visión y no una diferencia *per se*.

El gorrión como sistema, por ejemplo, requiere un entorno. Si se sacan los gorriones en China, se altera ese entorno que es también un sistema y se altera el entorno para las langostas que servían de alimento a los gorriones; el resultado puede ser que

altere el entorno para el cultivo de arroz. Un conejo es un sistema abierto, que requiere un entorno, cuando se introducen conejos en Australia se altera el entorno que es a su vez un ecosistema.

Como consecuencia de la diferencia sistema-entorno que hace Luhmann (1998), se introduce el concepto de límite. “Aparte de la constitución de elementos propios del sistema, el requisito más importante para la diferenciación entre sistemas sería la determinación de sus límites” (p. 81), los cuales son los que precisamente distinguen el concepto de sistema del concepto de estructura ... cuando los límites están bien definidos, los elementos deben formar parte del sistema o del entorno” (Luhmann, 1998, p. 78-79). Sin embargo, Luhmann parece prescindir de la dimensión temporal y, por lo mismo, prescindir de la concepción de proceso que experimenta un sistema. La distinción que el autor hace entre sistema y entorno se asemeja a un enfoque analítico, y por lo mismo estático: por ello, plantea que el entorno es condición previa del sistema, pero se minimiza la importancia del contra flujo de información desde el sistema hacia el entorno.

El derecho y la teoría de sistemas de Luhmann

El concepto de límite que Luhmann mantiene en los sistemas sociales, unido al concepto mismo de sistema social, está integrado solo por comunicación. En este el ser humano no entra, pues se queda constituyendo sistemas orgánicos, ni tampoco la acción humana que va a constituir sistemas psíquicos, los cuales hacen parte del entorno y no del sistema. Debido a estas propiedades, el concepto de límite causa dificultad; de un lado, para comprender que esta visión sea sistémica y no sistemática y, de otro lado, para incluir el derecho como uno de los sistemas a los que se le pueda aplicar la teoría general de los sistemas para ser entendido no como parte, sino como dimensión. El derecho no es la sociedad, pero conforma con esta una totalidad imposible de escindir, de separarlos y establecer los límites entre ambos.

En un momento dado será posible decir qué cosas dentro de la sociedad no son derecho, pero no será posible que esas cosas puedan existir sin el derecho. Tampoco se podrá decir qué cosas dentro del derecho no son sociedad. En palabras de los autores de la teoría sistémico-cibernética del derecho, “el sistema jurídico no es puro, ni mucho menos puede estudiarse como si lo fuera” (Grün y Botero, 2008,

p. 54). Por esa misma razón, el derecho no puede estudiarse como una totalidad. Botero (2003, p. 17) sostiene lo equivocado que sería dejar de tratar al derecho como parte de la totalidad para tratarlo como la totalidad misma, y por eso no tiene límites. Retomando a Botero y Grün (2008), se dirá que un sistema de segundo orden, una modelación no podría crear ni proponer modelos de lectura “*como si*” el sistema de primer orden estudiado (eld) fuera puro. Entonces, ni en el primer grado ni en uno segundo, el derecho es puro (Grün y Botero, 2008, p. 56). Una visión del derecho como algo puro es una visión estática del derecho, una visión en condiciones *ceteris paribus*, que sitúa al derecho en el mundo de las formas, pero lo aleja del mundo de los procesos. Al respecto, Einstein (1993), al confrontar los argumentos de Newton, exponía que:

El universo no nos ha sido dado dos veces, con una tierra en reposo y con una tierra en movimiento, sino una sola vez, con sus movimientos relativos, que es lo único susceptible de ser determinado. En consecuencia, no es lícito aventurar juicios acerca de cómo serían las cosas de no estar animada la tierra de un movimiento de rotación (p. 31)

Haciendo analogía con Einstein, se podría afirmar que no nos han sido dados dos derechos, uno para la sociedad y otro para estudiarlo. La entidad del derecho impide separarlo de la sociedad sin que se desvanezca en ese mismo acto. *¿Se podría hablar de sociedad sin derecho?, ¿cómo sería?* Una determinada sociedad se puede delimitar y dentro de ella se pueden delimitar otros sistemas: estratos, etnias, edades, géneros; quizá los hospitales, quizá las cárceles; se puede separar la población y el sistema vial; pero el derecho —como sistema comunicacional de primer orden— nunca se podrá separar de la sociedad. No se puede establecer un límite; es decir, hasta aquí llega el derecho sin sociedad y a partir de aquí es sociedad sin derecho.

Si se hiciera un ejercicio de separar sociedad y derecho, ambos dejarían de existir. El derecho, al no ser una totalidad, no tiene existencia en sí mismo, por fuera de la sociedad; pero tampoco es una parte de la sociedad que se pueda separar de ella, como se puede separar un órgano del cuerpo, o la población del territorio, o como se puede separar el oxígeno del hidrógeno en la molécula de agua. En cambio, no hay sociedad si no hay derecho y no hay derecho si no hay sociedad, sin que sean la misma cosa derecho y sociedad con condición de existencia uno del otro.

El derecho es una dimensión —espacio temporal— de la sociedad. Como la profundidad, la anchura o la altura son a los cuerpos, el derecho es a la sociedad. Sin la dimensión jurídica no hay sociedad y sin esta no hay derecho. No puede verse tampoco a la sociedad como una mezcla de la cual uno de sus componentes sea el derecho, porque la mezcla tiene como característica que los elementos que la constituyen existen previamente por separado; pero no sucede eso con la sociedad y el derecho.

Muy ilustrativo para entender el crecimiento simultáneo e indisoluble del derecho como dimensión de la sociedad resulta un prolífico diálogo entre Ricoeur y Changeux (2001), titulado *La naturaleza y la norma*. Igual que con el derecho, sucedería con el poder. Tal como afirma Foucault (1994): “no sabemos quién lo tiene exactamente —el poder—, pero sabemos quién no lo tiene” (p. 15), y un tanto igual sucedería con la libertad.

Por tanto, cómo establecer un límite al poder o a la libertad, de manera que podamos decir: esto y solo esto es poder, y aquello y solo aquello es libertad, siendo que ambos constituyen la sociedad, pero también constituyen el derecho. *¿Cómo sería una sociedad en ausencia del poder? ¿Cómo sería una sociedad en ausencia de libertad? ¿Cómo es una sociedad en ausencia del derecho?* Estas preguntas llevan implícitas una afirmación indefinida de lugar y de tiempo del siguiente sentido: *¿Nunca y en ningún lugar es pensable una sociedad sin derecho!*

Si el método de Luhmann no es el analítico, sino funcionalista, habría que preguntarse qué función cumple el derecho. Esto es, ¿para qué o para quienes son las comunicaciones que establece? ¿Para quién garantiza el cumplimiento de expectativas normalizadas? ¿A quién le prohíbe conductas cuando las prohíbe? ¿Qué significa que el derecho sea válido o qué esté acompañado del símbolo de validez? ¿Para qué el derecho institucionaliza los tribunales? Sería ambiguo suponer que el derecho esté en función del ser humano como sistema psíquico o como sistema orgánico, porque ese humano —en la visión de Luhmann— no es sistema sino entorno: las entidades corpóreas, perceptibles por los sentidos, sobre los cuales se satisface la entidad conceptual derecho subjetivo, el cual también está en el entorno. Esta consideración llevaría a que el sistema estuviera en función del entorno.

Si el humano es sujeto de derecho, ni como sistema orgánico ni como sistema psíquico, este puede

estar por fuera del límite del sistema social —aunque se exprese que el humano no es comunicación ni es información—. Eso implica que, aun cuando solo la comunicación comunique y solo en la sociedad haya comunicación, no será solo la comunicación lo que constituya la sociedad; ni será la comunicación quien realice, *per se*, el acto de comunicar, aunque la realice *para sí misma*. El humano, ni como sujeto ni como ciudadano ni como persona, es entidad biológica, orgánica o psíquica. Cada una de esas categorías es una construcción cultural, concretamente construcción de ese sistema cultural que es el derecho. Incluso el esclavo, cuando es considerado un bien —no sujeto sino objeto— es una construcción jurídica y, por lo mismo, hace parte de ese sistema comunicacional.

La cultura crea espacios y tiempos abstractos a partir del espacio-tiempo termodinámico; ese mundo abstracto es un mundo normalizado. Se normaliza la gastronomía, la caza, la pesca, la vivienda, la incidencia de las estaciones en los cultivos, de los periodos lunares en las cosechas, la ubicación de las estrellas para la navegación. Se normaliza el apareamiento, incluso la reproducción de las especies domesticadas. Se normaliza el tiempo, el espacio, el peso, el volumen, creando patrones: días, metros cúbicos, kilogramos, etcétera. Se sistematizan los procesos para normalizar los inventos y descubrimientos, aun cuando a los mismos se llegue por serendipia. Sobre ese mundo abstracto normalizado, se recrea, por el derecho, un mundo jurídico; sobre el espacio cultural, se crea el espacio jurídico; sobre el tiempo cultural, se crea el tiempo jurídico; sobre las entidades culturales, se crean los bienes jurídicos; de la familia biológica, se reinventa la familia cultural y de esta se reinventa la familia jurídica; y sobre el humano cultural, se crea al sujeto de derecho.

La sociedad comunica y la norma informa. Toda norma es información, y normalizar es la forma más eficiente de informar. La cultura no se genera cuando el humano introduce o aprovecha los cambios que sufre la naturaleza, sino cuando se apropia de ese conocimiento y puede transmitir cómo transforma, adapta, interpreta y representa ese mundo físico. La importancia de transmitir ese conocimiento no es espacial; es decir, de un pueblo a otro; es temporal, de una generación a otra. En el espacio, hay transmisión de tecnología, lo cual no requiere un lenguaje elaborado; pero entre las diferentes generaciones de un mismo pueblo no se

transmiten ni se heredan herramientas, se transmiten y heredan conocimientos, y eso requiere convertir ese conocimiento en información, lo que exige códigos de comunicación mucho más elaborados y normalizar todos los conocimientos que se quieran transmitir.

La información o norma jurídica se caracteriza porque no es útil en el plano individual, sino en el intersubjetivo; sin embargo, a diferencia de cualquier otra norma que transmita información intersubjetiva, esta información se refiere a la titularidad de intereses individuales que pueden ser disputados por el otro. Cuando dos personas cocinan, dialogan, juegan o compiten, sin poner en riesgo sus bienes, esas relaciones pueden estar informadas por normas sobre el lenguaje, la recreación, el deporte, pero no por norma jurídica. El derecho construye el sujeto al construir la titularidad, la cual no está en el mundo físico, y la norma informa sobre esa titularidad, a partir de la categoría de derechos subjetivos. Estos derechos solo pueden ser comprendidos por el entendimiento, pero recaen sobre un sustrato corpóreo, que es el bien, el cual puede ser percibido por los sentidos, aunque sea inmaterial, pues puede ser una canción, un olor, un color, la vida, la libertad. La titularidad crea sujetos —que son comunicación— y crea objetos —que también son comunicación— y la norma informa sobre esa relación. De manera que ni el sujeto ni el objeto de derecho están en el entorno, sino en el sistema.

Conclusiones

A lo largo de estas reflexiones se ha tratado de hacer una diferenciación entre la visión elementalista que caracterizó todo estudio durante la modernidad y la visión sistémica que ha ganado un importante reconocimiento a partir de la segunda mitad del siglo XX y en la cual se enmarca este trabajo. Resulta valioso, al abordar cualquier objeto de estudio, saber y diferenciar si se usa un enfoque elementalista (mecanicista) o si, por el contrario, se usa un enfoque sistémico, entendiendo, entre otras cosas que:

- Aunque tanto el mecanicismo como la visión sistémica se refieren a su objeto de estudio como sistema, el primero aborda ese objeto de manera sistemática, analítica o fragmentada, mientras que la visión sistémica es holística e integradora.
- Una comprensión sistémica riñe con un abordaje analítico del objeto de estudio, pero

también con una teoría pura de los sistemas y, más, con una teoría pura especializada en sistemas sociales, sin que eso impida ver los rasgos diferenciadores entre sistemas y sobre todo entre los sistemas físicos y los conceptuales y al interior de estos, entre los sistemas comunicacionales; como es el caso de los sistemas sociales o, incluso, entre sistema y entorno.

- Una comprensión sistémica riñe con abordar su objeto de estudio de manera exclusiva como una “cosa” en un plano puramente espacial y, por ende, estática, y privilegia abordar su objeto de estudio como “proceso” en una dimensión temporal y, por tanto, dinámica.
- El enfoque sistémico riñe con la visión exclusivamente causalista, propia del mecanicismo y comprende que el sistema es complejo, entendido no en el sentido de pensamiento complejo, sino de ciencia de la complejidad.
- El enfoque sistémico del objeto de estudio resulta más difícil porque implica abordar la complejidad, pero tiene como retribución la comprensión holística que prevé, desde el principio, las externalidades.
- Es preciso marcar una diferencia importante entre una comprensión teórica de los sistemas, como puede ser la comprensión luhmanniana de límites del sistema que no se corresponden con la comprensión praxeológica de los sistemas abstractos; por ejemplo, una comprensión del derecho como dimensión social no admite la idea de límites.
- Una comprensión sistémica del derecho, abordado como dimensión social, resulta explicar mejor la relación derecho-sociedad que viene a ser fundamental en esta investigación.
- Se preferirá la visión sistémica del derecho, que obliga a estudiarlo integrado con todo acontecimiento. De manera que impide aislar el derecho y pretender observarlo como algo puro y que exige comprenderlo como una dimensión —espacio temporal— de la sociedad y por lo mismo, sin límites con el sistema social y sin límites frente al sustrato material sobre el que recaen las comunicaciones de la sociedad. Por ejemplo, el homicidio recae en una entidad percibida por los sentidos que es

la vida y esa vida, a diferencia de la vida de otros seres, interesa al derecho porque tenía una titularidad jurídica; las normas de sismo resistencia a las que se refiere el derecho tienen sentido solo en cuanto están vinculadas al comportamiento geológico del planeta y puedan afectar la titularidad de un sujeto.

- Si bien no se puede confundir el sistema social, como sistema comunicacional, con la agrupación de seres humanos ni con el espacio físico donde existen los seres humanos, haciendo parte de un sistema material, no se puede perder de vista que ese sistema material constituye el sustrato del sistema comunicacional, siendo *la cosa en sí* de la cual el sistema social es el fenómeno o el *como sí*.
- El mundo jurídico si bien reinventa espacio y tiempo, tiene sus cimientos en el mundo cultural y este, a su vez, en el mundo termodinámico, donde yacen seres vivos sin titularidad, excluidos de la categoría de sujeto, y sin que sobre ellos recaiga titularidad. Ese mundo carece de protección jurídica y reclama titularidad. Ese mundo es aproximado de manera acelerada al ápex entrópico, y la sociedad lo mira indiferente porque solo lo considera el entorno del entorno del entorno.

Referencias bibliográficas

- Bertalanffy, L. (1976) *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Bertalanffy, L. (1979). *Perspectivas en la teoría general de sistemas*. Alianza editorial.
- Bertalanffy, L. (1984). *Tendencias en la teoría general de sistemas*. Alianza Editorial
- Botero, A. (2003a). Nuevos paradigmas científicos y su incidencia en la investigación jurídica. *Diálogos de saberes* No. 18-19. Centro de Investigaciones Socio Jurídicas, Facultad de derecho, Universidad Libre (Bogotá). http://www.dirittoquestionipubliche.org/D_Q-4/studi/studi_Botero-Bernal.pdf
- Botero, A. (2003b). *Diagnóstico de la eficacia simbólica del derecho en Colombia y otros ensayos*. Señal Editora.
- Cerejido, M. (2009). *Elogio del desequilibrio*. Siglo XXI editores
- Descartes, R. (1983). *Discurso del método*. (A. Rodríguez Huéscar, Trad.). Orbis editores.
- Einstein, A. (1993). *La teoría de la relatividad*. Altaya.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Tomo I. Editorial Ariel
- Foucault, M. (1994). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Altaya.
- García J. (1989). *Entropía/Lenguajes*. Buenos Aires: Ed. Hachette.
- Gomperz, T. (2000). *Pensadores griegos*. Tomo I. Editorial Herder.
- Grün, E. y Botero, A. (2008) Hacia una teoría sistémico-cibernetica del derecho. *Universitas*, 117. 41-64. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/3280?show=full>
- Guarner, F. (2007). Nutrición Hospitalaria. *Memorias de historia antigua VII*. 22. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112007000500003
- Kant, E. (1996). *Crítica de la razón pura*. Editorial Porrúa.
- Kelsen, H. (1934). *Teoría general del Estado*. (L. Legaz Lacambra, trad). Editorial Labor.
- Kelsen, H. (1945). *Derecho y sociedad. Una investigación sociológica*. (J. Perriau, trad.). Editorial Depalma.
- Latorre, E. (1996). *Teoría General de Sistemas*. Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Editorial Anthropos.
- Mandelbrot, B. (1996). *Los objetos fractales*. Tusquets Editores S.A.
- Mandelbrot, B., y Hudson, L. (2006). *Fractales y Finanzas*. Trad. Ambrosio García Leal. Barcelona: Tusquets Editores S.A.
- Morín, E. (1992). *El Paradigma de lo perdido*. Editorial Kairós.
- Morín, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Parsons, T. (1966). *Sistema social*. Editorial Revista de Occidente.
- Piña, J. I. (2005). *Rol social y sistema de imputación. Una aproximación sociológica a la función del derecho penal*. Universidad de Navarra.
- Prigogine, I. (2008). *Las leyes del caos*. (J. Vivanco, trad.). Ed. Crítica.
- Ricoeur, P. y Changeux, J. (2001). *La naturaleza y la norma: lo que nos hace pensar*. Fondo de Cultura Económica.
- Rifkin, J. (1990). *Entropía*. Editorial Urano.
- Schopenhauer, A. (1995). *Sobre la Voluntad de la Naturaleza*. Grandes Obras del pensamiento, No. 65. Barcelona: Ed. Altaya.
- Wagensberg, J. (2007). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets Editores S.A

Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística*



Development of emotional experiences in education:
a contribution to humanistic training

Hernando Barrios-Tao[§]

* Artículo de revisión, asociada al Proyecto Investigación INV-HUM-2606: Neurociencias, educación y emociones. Fase 1: Revisión narrativa, financiado por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá - Colombia.

[§] Ph. D. en Teología, Profesor Titular, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad Militar Nueva Granada.
correo electrónico:
hernando.barrios@unimilitar.edu.co
 0000-0002-8999-0586

Cómo citar:

Barrios-Tao, H. (2020). Desarrollo de experiencias emocionales en educación: una contribución para la formación humanística. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/2020.1a08>

Resumen

El fortalecimiento de habilidades socioemocionales es un desafío para los ámbitos laboral, político y educativo, e indica una ruta para comprender el desarrollo de las experiencias emocionales: propósito de la educación emocional. El objetivo de este artículo fue determinar, en resultados investigativos realizados por educadores, principios y acciones para la comprensión de los episodios emocionales en educación que podrían contribuir con la formación humanística. La metodología correspondió a una revisión narrativa de carácter selectivo. Los criterios de inclusión se determinaron por aspectos temporales (2000-2018), de publicación (revistas situadas en sistemas y bases internacionales: Scopus, Science Direct, Ebsco, Proquest, Dialnet), tipología (estudios teóricos, de revisión o reflexión; investigaciones cualitativas o cuantitativas; investigaciones realizadas por educadores en el aula). Los resultados trazan principios orientadores como la comprensión del acto educativo como un acto emocional, la consideración de la complejidad y la dimensión múltiple de las emociones, así como la atención a teorías de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo emocional. Tanto los principios como las acciones halladas fundamentan las prácticas para comprender el desarrollo emocional en el ámbito educativo y podrían contribuir con la formación humana de los actores educativo.

Palabras clave

Humanidades, educación, enseñanza-aprendizaje, desarrollo emocional

Abstract

Strengthening socio-emotional skills is a challenge for the labor, political and educational spheres, and indicates a route to understand the development of emotional experiences, the purpose of emotional education. The objective was to determine principles and actions for understanding emotional episodes in education, which could contribute to a humanistic formation, in research results carried out by educators. The methodology corresponds to a selective narrative review. The inclusion criteria were determined by temporal aspects (2000-2018), publications (journals located in international systems and bases: Scopus, Science Direct, Ebsco, Proquest, Dialnet), typology (theoretical, revision or reflection studies; qualitative research or quantitative; research carried out by educators in the classroom). The results outline guiding principles such as the understanding of the educational act —as an emotional act, the consideration of the complexity and the multiple dimensions of emotions, as well as the attention to learning theories that contribute to emotional development. Both the principles and the actions found support the practices to understand emotional development in the educational field and could contribute to the human formation of educational actors.

Keywords

Humanities, education, teaching-learning, emotional development

Recibido: 11/02/2020
Revisado: 25/05/2020
Aceptado: 01/06/2020

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Introducción

Organizaciones internacionales han presentado informes sobre las habilidades y actitudes fundamentales para la educación, el fortalecimiento del desempeño laboral y la contribución con el desarrollo sostenible. El Informe del *World Economic Forum* (WEF, 2016) profundiza en el aprendizaje socioemocional mediante el desarrollo de ciertas habilidades: pensamiento crítico, creatividad, comunicación y cooperación, curiosidad, iniciativa, persistencia / determinación, adaptabilidad, liderazgo, y conciencia social y cultural. Por su parte, el Informe de la *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2015) destaca el poder de las habilidades emocionales en el desarrollo social y refiere políticas, prácticas y experiencias en el escenario global. El Documento 173 de la OECD (Chernyshenko, Kankaraš y Drasgow, 2018) desarrolla un marco conceptual sobre habilidades que fortalecen tanto el bienestar como los resultados de estudiantes, bajo el modelo *Big Five* que comprende cinco dimensiones: conciencia, extraversión, apertura a la experiencia, afabilidad y estabilidad emocional.

En este marco, la relación emociones y educación adquiere relevancia en investigaciones neurocientíficas, psicológicas y educativas, ya que se cuenta con evidencias sobre su impacto en la identidad y las relaciones entre actores educativos, en procesos de enseñanza-aprendizaje y bienestar, entre otros (Barrios-Tao, 2016; Barrios-Tao *et al.*, 2019; Berger Silva *et al.*, 2013; Chen, 2016; Finch *et al.*, 2015; Goetz *et al.*, 2013; Goran y Negoescu, 2015; Jankowski y Takahashi, 2014; Kelchtermans, 2009; Mainhard *et al.*, 2018; Martin y Ochsner, 2016; Uitto *et al.*, 2015; Watkins, 2011). De ahí la necesidad del fortalecimiento de procesos de formación y aprendizaje mediante una educación que permita el desarrollo emocional y fortalezca habilidades socioemocionales, con el cuidado de evitar la mercantilización del denominado “capital emocional” y la clasificación de los actores educativos en competentes e incompetentes sociales (Illouz, 2010; 2007). En este sentido, una educación emocional debería contribuir con respuestas al “analfabetismo emocional” (Dueñas, 2002), el cual influye en ámbitos sociales, laborales y escolares, y cuyos efectos negativos se manifiestan en patologías de ansiedad, depresión y violencia en las relaciones interpersonales (García, 2012).

El presente artículo se orienta a la revisión de resultados de investigaciones de tipo teórico o

práctico realizadas por educadores, con el fin de encontrar principios y acciones sobre el desarrollo de experiencias emocionales en educación que podrían contribuir con una formación humanística. Los *principios* se definen como guías conceptuales que fundamentarían, orientarían y encaminarían una formación emocional determinada, como la comprensión del desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos; mientras que las *acciones* se especifican como prácticas, actividades y técnicas para el cuidado y desarrollo de los episodios emocionales de los actores educativos, objeto de la formación emocional y que podrían contribuir con la formación humana.

Experiencias emocionales, formación y educación emocional

La relación entre emociones y formación humana, indicada ya desde la antigua Grecia, se abrió a nuevos horizontes con aportes de diferentes áreas: filosofía, psicología, educación y los hallazgos neurocientíficos. Los resultados convergen al considerar que toda práctica humana —inclusive el acto educativo— involucra, entreteje y entrelaza emociones y razón: dimensión cognitiva-racional y afectiva-emocional (Damasio, 1996; Le Doux, 1996). En consecuencia, los aspectos socioculturales, individuales y bio-psicológicos que influyen en el desarrollo de las emociones también impactan la formación humana y las prácticas educativas (Barrios-Tao, 2016; Cornelius, 1996; Frijda, 2008; Lazarus, 1991; Nussbaum, 2001; Solomon, 1993; Zembylas, 2007).

La complejidad de los aspectos que intervienen en las emociones, así como su dimensión múltiple, ha conducido a que su misma denominación y los enfoques para su abordaje se multipliquen: construcciones culturales, juicios valorativos, constituciones biológicas, respuestas y estados neuropsicológicos, estructuras adaptativas y configuraciones sociales. La coregulación y actuación de los diferentes sistemas dinámicos que intervienen en el desarrollo emocional amplían su conceptualización al denominarlos episodios o experiencias emocionales (Eynde y Turner, 2006; Sutton y Wheatley, 2003). Las experiencias emocionales se determinan como estructuras con aspectos afectivos y cognitivos, percepciones y acciones (Barrett *et al.*, 2007), cuya riqueza y diversidad determinan una representación más amplia de las emociones.

Con relación a la educación emocional, sus prácticas inaugurales se sustentaron en teorías y metodologías de la psicología. Los cuatro niveles del *modelo teórico* sobre inteligencia emocional: percepción, integración, comprensión y regulación emocional (Mayer *et al.*, 2000; Mayer y Salovey, 1997), así como otros desarrollos propuestos para medir la inteligencia emocional (Bar-On, 2006; Goleman, 2002; 2000), han fundamentado y orientado prácticas de educación emocional (Bisquerra, 2003; Domitrovich *et al.*, 2017; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). La psicología se ha centrado en la regulación de las emociones, y sus desarrollos se han aplicado a la educación con modelos orientados a cuidar los antecedentes y las respuestas de las experiencias emocionales. El *modelo modal* de la emoción (Gross, 2014; 1998) se conduce en cuatro momentos: situación, atención, evaluación y respuesta; el *modelo de sistema frío / caliente* (Metcalfe y Mischel, 1999; Mischel y Ayduk, 2004) procura conocer aspectos anteriores a la experiencia. Por su parte, el *modelo de recursos o fortaleza* (Baumeister *et al.*, 2004), con base en el supuesto de que cualquier autorregulación demanda energía o recursos internos, induce la necesidad de limitar los recursos de esa fuerza autorreguladora.

Con base en estos presupuestos, la educación emocional se ha vinculado con la inteligencia emocional. En este sentido, la concepción de Bisquerra y Pérez (2007) establece que la primera es un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69), cuya pretensión es “potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida, ... aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2005, p. 96). No obstante, se plantean inquietudes sobre esta concepción y sus prácticas. Tanto la educabilidad de las emociones como los indicadores para su evaluación y los supuestos factores de medición de la competencia o incompetencia emocional de las personas son aspectos preocupantes (Illouz, 2010; Prieto, 2018). Asimismo, factores de mercadeo y competitividad como las supuestas deficiencias emocionales que afectarían la salud mental (González, 2010; Illouz, 2010; 2007) no solo trazarían la posibilidad de comercializar las emociones, sino también de alienar las personas y crear insatisfac-

ciones por supuestas competencias para su desarrollo individual (Pessina, 2016).

Considerar las emociones como el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998) indica la necesidad del cuidado y sensibilización de la labor emocional por parte de los actores educativos, más aún si se acoge la afirmación de que “las aulas de clase son arenas emocionalmente complejas” (Yin, 2016, p. 1; traducción propia). El paso de potenciar la inteligencia emocional al fortalecimiento de la formación humana, mediante el cuidado y desarrollo de experiencias emocionales en contextos educativos, amplía el horizonte de comprensión de la educación de una dimensión terapéutica, individualista y competitiva a una dimensión personal y social en permanente construcción y formación. Esta concepción permite al educando desarrollar sus experiencias emocionales, sin extrapolar tanto la complejidad y multidimensionalidad de aspectos que las intervienen e impactan (Illouz, 2010; Morgan, 2015; Nobile, 2017; Prieto, 2018), como la posibilidad —iniciada en la neurología (Marina, 2005)— de una educación ética como “gran creación” y punto de llegada de la inteligencia.

Metodología

Se llevó a cabo una revisión narrativa de carácter selectivo a partir de un tópico que permite comparar, contrastar y relacionar sus aspectos claves (Letelier *et al.*, 2005; Popay *et al.*, 2006). El asunto que orientó la revisión se estableció como principios y acciones para una educación emocional. Los criterios de inclusión se determinaron por aspectos temporales (2000-2018), de publicación (revistas situadas en sistemas y bases internacionales: *Scopus, Science Direct, Ebsco, Proquest, Dialnet*), tipología (estudios teóricos, de revisión o reflexión; investigaciones cualitativas o cuantitativas; en idiomas inglés, italiano o español, investigaciones realizadas por/con educadores en aula). Los criterios de exclusión estuvieron conformados por publicaciones no ubicadas en los sistemas y bases internacionales mencionadas, investigaciones realizadas en áreas diferentes a la educación, bajo nivel de fiabilidad y validez, material gris, trabajos de maestría y tesis doctorales, e idiomas diferentes a los señalados. El diseño metodológico se desarrolló en tres momentos: 1) determinación de palabras clave y búsqueda bibliográfica; 2) organización y selección del material; y 3) sistematización y análisis.

En la primera etapa, se realizó la búsqueda bibliográfica orientada por el tema indicado para la revisión y mediante las siguientes palabras clave con sus respectivos términos en inglés, español e italiano: ‘emoción’, ‘desarrollo emocional’, ‘regulación emocional’, ‘educación emocional’, ‘humanidades’. Los resultados permitieron en el segundo momento, de acuerdo con los criterios de inclusión, diseñar una matriz para organizar y seleccionar el material, la cual fue estructurada mediante los siguientes puntos: título, resumen, contenido, principales resultados y bibliografía. Algunas referencias indicaron la relevancia de algunos autores clásicos sobre emociones fuera del marco temporal y que debieron ser considerados. De los 123 estudios revisados se seleccionaron 63, los cuales se sistematizaron con mayor precisión en la matriz estructurada y se procedió, en este tercer momento, a realizar un ejercicio de análisis deductivo.

A partir de una codificación abierta (Saldaña, 2009), se realizó un análisis temático (Gibbs, 2007) del cual se derivaron unas familias de códigos que se denominaron categorías emergentes y que condujeron a identificar el estado de las investigaciones de acuerdo con el objetivo. El análisis condujo a determinar, contrastar y organizar los resultados para su presentación; por un lado, los principios: (P1-AE) comprensión del acto educativo como un acto emocional; (P2-DM) consideración de múltiples dimensiones y factores en el desarrollo emocional; (P3-TA) atención a teorías de aprendizaje que contribuyen con el desarrollo emocional; (P4-RS) cuidado de la regulación social de las emociones entre actores educativos; y por otro, las acciones: (A1-AE) acciones antecedentes a la experiencia emocional; (A2-CR) acciones centradas en la respuesta al episodio emocional.

Resultados

(P1-AE) Comprensión del acto educativo como un acto emocional

El principio inicial es desarrollado por varios autores, el cual debería ser el punto de partida que oriente cualquier práctica de educación emocional (Denzin, 1984; Hargreaves, 2001; 1998; Sutton y Harper, 2009; Yin, 2016). Comprender el acto educativo como un acto emocional se sustenta en la complementariedad de argumentos indicados por diversos autores. Por un lado, algunos autores formulan la inseparabilidad entre razón-emoción, cognición-emociones (Damasio, 1996), otros evidencian

las emociones suscitadas en escenarios y ambientes educativos debido, por una parte, a las inevitables relaciones entre los actores que desarrollan las prácticas escolares (Sutton y Harper, 2009) y, por otra, a los diferentes procesos que influyen en su desarrollo: reformas, labores administrativas, evaluaciones (Kelchtermans, 2005; Sutton y Harper, 2009).

La comprensión del acto educativo como un acto emocional —primer principio— contrasta con prácticas de educación emocional establecidas como acciones terapéuticas. Si la acción educativa es una experiencia emocional, las acciones educativas deben contribuir con el cuidado y desarrollo de las experiencias emocionales en sus instancias positivas o negativas (Nussbaum, 2001). Por otra parte, la práctica de enseñanza-aprendizaje concebida como proceso emocional implica que profesores y estudiantes valoren su formación emocional. Comprender, expresar y gestionar la labor emocional resultan aspectos fundamentales en el desarrollo y representación de las experiencias emocionales, tanto de profesores como de estudiantes (Hargreaves, 1998). Finalmente, otros autores reseñan diferentes expresiones emocionales en escenarios educativos, relacionadas con logros alcanzados, dificultad en la comprensión de conceptos, malas conductas y falta de esfuerzo: felicidad, orgullo, frustración, ira, desilusión (Sutton y Harper, 2009).

(P2-DM) Consideración de las múltiples dimensiones y factores en el desarrollo emocional

En continuidad con el principio anterior, emerge un segundo que señala una ruta para la educación emocional: considerar y comprender las múltiples dimensiones de las experiencias emocionales, así como los factores que influyen en su génesis, desarrollo y expresión. Los estudios revisados se ubican en diversas áreas y especifican tanto las dimensiones o componentes de las experiencias emocionales, como los factores bio-psicosociales que intervienen en su desarrollo (Barrett *et al.*, 2007; Cornelius, 1996; Damasio, 2010; 1996; Eynde y Turner, 2006; Frijda, 2008; 1986; Lazarus, 1991; Le Doux, 1996; Nussbaum, 2001; Solomon, 1993).

Los autores que han trabajado sobre este principio abren el horizonte individual o privado de los episodios emocionales, sus estructuras cognitivas y de evaluación de situaciones en las que subyacen las dimensiones bio-psicológicas, y continúan

con su horizonte social influenciado por factores como los contextos socioculturales y los entornos institucionales. El primer grupo de investigaciones presenta resultados de la configuración social de las emociones en escenarios educativos (Berger Silva *et al.*, 2013; Kelchtermans, 2005; Mascolo *et al.*, 2000; Schutz y De Cuir, 2002; Zembylas, 2005; 2004). Algunos de los ellos enfocan las emociones como prácticas discursivas construidas socialmente a través de las relaciones de los actores educativos y sus sistemas de valores familiares y culturales (Zembylas, 2007; 2004).

Con este enfoque social, Eynde y Turner (2006) aplican la teoría de los sistemas de componentes (Mascolo *et al.*, 2000) en el ámbito educativo. La teoría indica un ajuste de los sistemas que intervienen en las emociones de los estudiantes, provocadas por los continuos cambios del entorno social. Estos ajustes incluyen: interpretación y valoración de situaciones específicas; evaluación según factores de edad, cultura e historia individual; contextualización de las emociones; monitoreo de la inestabilidad de las emociones por situación y desarrollo personal. Este mismo influjo del entorno social, ahora enfocado a la ubicación de las instituciones educativas y a los ambientes particulares de aprendizaje en los cuales se desarrollan las prácticas educativas, se evidencia en otras investigaciones (Berger Silva *et al.*, 2013; Hosotani y Imai-Matsumura, 2011; Linnenbrink, 2006), cuyos resultados manifiestan su influjo, tanto en los diversos modos como se afrontan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la expresión de las relaciones entre profesor-estudiante. El principio de comprensión de la complejidad de los episodios emocionales, según otros autores, también abarca la consideración del impacto de otros factores, como la gestión educativa y la carga de trabajo de profesores (Jiang *et al.*, 2016), la particularidad histórica de cada institución, sus ambientes de aula y entornos de prácticas, y las influencias de los niveles sociales, económicos, políticos, religiosos y étnicos (Schutz y De Cuir, 2002), así como las situaciones coyunturales de reformas educativas con intensidad de sentimientos y acciones de resistencia (Kelchtermans, 2005).

Al final, no se puede obviar el influjo de ciertas políticas implementadas en el quehacer de las instituciones educativas. Mientras que Zembylas (2005) analiza el desarrollo emocional de profesores, vinculado con el poder institucional que sugiere “reglas emocionales” para normalizar sus expresiones con

formas de docilidad y disciplina, Moffat *et al.* (2018) presentan resultados investigativos sobre políticas neoliberales y su influencia tanto en la gestión de procesos académico-administrativos como en las emociones de actores educativos, cuyas consecuencias conducen a la reorganización de espacios laborales como formas de poder. En este mismo ámbito de poder, otros resultados (Askings y Blazek, 2017; Berg *et al.*, 2016) exponen técnicas de “gobernanza suave” relacionadas con culturas de auditoría, clasificaciones, gestiones documentales y competitivas, que convierten los actores educativos en capital humano.

(P3-TA) Atención a teorías de aprendizaje que contribuyan con el desarrollo emocional

El tercer principio parte del presupuesto de que no todas las diferentes teorías del aprendizaje contribuyen de igual modo con el cuidado y desarrollo emocional de los actores educativos. La revisión de investigaciones encontró resultados que valoran la atención, cuidado y posibilidad de mayor desarrollo emocional en prácticas colaborativas y centradas en el aprendizaje (Finch *et al.*, 2015; Fried, 2011; Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017; Hmelo-Silver, 2004; Järvelä *et al.*, 2007; Järvenoja y Järvelä, 2009). Tanto Fried (2011) como Järvelä *et al.* (2007) reportan resultados investigativos sobre el fortalecimiento de la regulación emocional individual y grupal en el entorno del aula, mediante la práctica de teorías cognitivas centradas en el aprendizaje con el protagonismo de los estudiantes. Por su parte, los resultados de Hernández-Amorós y Urrea-Solano (2017) indican que las teorías cognitivas constructivistas centradas en el aprendizaje, con espacios para el diálogo, posibilitan actitudes favorables para el desarrollo de experiencias emocionales de actores educativos. En este escenario, estas investigaciones consideran la superación de la esfera teórica mediante metodologías activas y actividades para trabajar emociones: casos reales, trabajos grupales, música, juegos, entre otros espacios.

El grupo central de autores presenta resultados sobre tipos específicos de aprendizaje. La práctica del *aprendizaje colaborativo* (Järvenoja & Järvelä, 2009) reubica el desarrollo emocional más allá de la esfera individual, con resultados que permiten la expresión de las emociones mediante acciones de comunicación, negociación, colaboración y tareas compartidas. La dimensión colaborativa y la posibilidad de expresar experiencias —tanto en el *apren-*

dizaje basado en problemas como en el *aprendizaje por indagación*— permiten involucrar a los estudiantes como actores, posibilitan su autonomía para controlar su aprendizaje y los exponen a la ambigüedad, como elementos que podrían aportar al desarrollo de sus emociones (Hmelo-Silver, 2004). Por último, Finch *et al.* (2015) reportan resultados de un estudio de caso sobre emociones y rendimiento estudiantil en entornos de *aprendizaje experiencial* en un programa de formación empresarial. La regulación y adaptación de episodios emocionales con la inserción en prácticas, como clientes reales y experiencias laborales, son resultados positivos que contribuyen, además, con su rendimiento académico.

(P4-RS) Cuidado de la regulación social de las emociones entre actores educativos

El cuarto principio emerge de investigaciones teóricas e intervenciones en el ámbito educativo y se orienta a la necesidad de cuidar la regulación social de las emociones entre actores educativos: cuidar los episodios emocionales propios como los de los otros y no sustraerlos de las propias experiencias (Aultman *et al.*, 2009; Babab, 2007; Frenzel *et al.*, 2009; Goetz *et al.*, 2013; Mainhard *et al.*, 2018; Newberry y Davis, 2008; Reeck *et al.*, 2016; Shapiro, 2010).

Algunos autores indican aspectos teóricos fundamentales sobre la regulación social de las emociones. El enfoque teórico de Reeck *et al.* (2016) fundamenta un modelo integrativo de regulación social de las emociones con bases interdisciplinarias de procesos neuronales y psicológicos. Los autores indican que la regulación social es el intento deliberado de un individuo-regulador para cambiar la respuesta emocional de otro individuo-objetivo, con resultados en el mejoramiento del estado emocional y como una ayuda para quienes tienen reducida o disminuida su capacidad autorreguladora por factores de inmadurez bio-psicológica. Esta dimensión teórica es objeto de reflexión en el estudio de Shapiro (2010), quien la determina como una necesidad tanto de profesores como de estudiantes: las cotidianas relaciones entre actores educativos establecen la necesidad de comprensión y actuación sobre sus mutuas experiencias emocionales. Esta regulación social se percibe como un intercambio honesto de emociones dentro de la comunidad escolar, sin el cual los lazos de solidaridad son difíciles de mantener, y como una práctica que debe ser ejercida entre profesores para su posterior implementación con los estudiantes en el aula (Shapiro, 2010).

El grupo central de autores revisados indican un impacto e influencia mutua de las emociones entre actores educativos y algunos factores que podrían contribuir con esta regulación. En el primer aspecto, Mainhard *et al.* (2018), con base en la teoría interpersonal adaptada al contexto educativo, evaluaron la variabilidad de los episodios emocionales de los estudiantes y sus resultados evidencian el impacto de factores como el tipo de relación con los profesores y el nivel de calidad de la enseñanza. Con base en otro aspecto teórico, el denominado “contagio emocional” (Frenzel *et al.*, 2009), se indican acciones que inciden en esta regulación social: la entrega de materiales en el aula, la motivación y entusiasmo implicado en las actividades educativas. En este ámbito, Babab (2007) y Goetz *et al.* (2013) consideran determinadas actitudes emocionales de profesores (entusiasmo, forma de expresión verbal y no verbal), así como gestos (contacto visual, humor, expresión corporal) que influyen en el desarrollo de experiencias emocionales de sus estudiantes. Por último, Aultman *et al.* (2009) exponen otro factor que podría obstaculizar la comunicación y establecer límites en la regulación social de las emociones: la deficiente experiencia y entrenamiento de profesores para enfrentar episodios emocionales de sus estudiantes. En este mismo sentido, la investigación de Newberry & Davis (2008) indica la necesidad de fortalecer el manejo de las relaciones de los profesores con sus estudiantes, mediante estrategias que construyan conexiones o distancias emocionales para mejorar el triángulo enseñanza-aprendizaje-rendimiento.

(A1-AE) Acciones antecedentes a la experiencia emocional

En esta segunda parte, las acciones revisadas se determinan como prácticas, actividades y técnicas, relacionadas con el desarrollo de las experiencias emocionales. El análisis temático permitió organizar y estructurar los resultados en forma de tablas, con base en dos criterios. El primer criterio diferencia las tablas: por un lado, se identifican acciones en revisiones teóricas o en reflexiones sobre experiencias de profesores (tablas 1 y 3); por otro, se determinan acciones aplicadas y desarrolladas en investigaciones cualitativas en ámbitos educativos (tablas 2 y 4). El segundo criterio organizativo diferencia los dos numerales (A1; A2) mediante la presentación de las acciones en los dos momentos: antecedentes a la experiencia (A1-AE) y centradas en la respuesta emocional (A2-CR).

Tabla 1

Acciones antecedentes a la experiencia emocional en estudios teóricos

Artículo	Metodología enfoque	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
<p>(Sutton y Harper, 2009) Modelos de regulación emocional; Teoría e investigación en psicología social</p>	<p>Revisión; modelos de regulación en experiencia profesoral: 1) sistema caliente/frío; 2) modelo de recursos o fortaleza; 3) modelo de proceso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Cambiar representación caliente de la experiencia por <i>fría</i> mediante actitudes: <i>ignorar, reformular</i> significado o <i>distraer</i> atención del estímulo provocador. · <i>Conocer puntos calientes</i> y <i>el modo de desarrollar nodos fríos</i>. · <i>Considerar la experiencia del docente</i>: factor para desarrollar nodos fríos en relación con puntos calientes. · <i>Reflexionar</i> sobre experiencias previas. · <i>Mejorar conocimiento y habilidades</i> en el campo de desempeño. · <i>Cuidar energía y recursos</i> antes de las actividades. · <i>Advertir asuntos problemáticos</i>: recursos educativos, administraciones deficientes. · <i>Cuidar aspectos preventivos</i>: selección de escenarios, niveles y edades; situaciones frente a comportamientos conocidos previamente; despliegue de atención ante situaciones médicas personales; conocimiento de factores personales conducentes a determinados comportamientos. · <i>Modificar procesos cognitivos y tendencias de acción</i>. · <i>Apartarse, alejarse o aislarse</i> de la situación. · <i>Cultivar pensamientos positivos</i>: centrarse en alegrías cotidianas de las prácticas de enseñanza. · <i>Prevenir situaciones de cansancio</i>. · <i>Fortalecer actividades para restaurar agotamiento</i> ante la exigente labor profesoral. · <i>Identificar diferentes momentos y puntos críticos</i> de las experiencias mediante <i>diario emocional</i>. · <i>Revisar el “estado emocional” de la práctica de enseñanza y del escenario de aula</i>. · <i>Autorreflexión sobre prácticas, experiencias y situaciones potencialmente difíciles</i>. · <i>Involucrar estudiantes</i> en debates sobre emociones. · Establecer una atmósfera general adecuada.
<p>(Sutton, et al., 2009) Regulación emociones docentes</p>	<p>Descriptivo; estrategias para modificar intensidad, duración y expresión en el aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Considerar la relación entre emociones y efectividad del manejo, disciplina y relaciones</i> con estudiantes. · <i>Utilizar el humor para construcción de relaciones y difuminación de situaciones difíciles</i>. · <i>Confiar más en comunicar emociones positivas</i> que en <i>reducir emociones negativas</i>. · <i>Llevar a cabo acciones de prevención</i>: antes de clase cuando un incidente puede crear problemas; manejo y problemas de disciplina; ignorar conductas negativas; pensamientos positivos, y reflexión.
<p>(Cabello et al., 2010) Habilidades socioemocionales en docentes</p>	<p>Revisión descriptiva; modelo de habilidad e implicaciones en docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Considerar la emoción como facilitadora del pensamiento</i>. · <i>Practicar actividades de experiencia del “mundo emocional” sobre el “mundo racional”</i>. · <i>Considerar el “Termómetro emocional”</i>. · <i>Fortalecer el conocimiento emocional personal</i>. · <i>Mejorar el vocabulario emocional</i>.

Artículo	Metodología enfoque	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Fried, 2011) Emociones, procesos cognitivos y regulación emocional	Teórico; revisión; regulación emocional en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Utilizar estrategias de proyección:</i> ¿cómo se sentiría después de completar la tarea?, ¿qué consecuencias tendría si lo hago mal? ¿qué molestias sentirían mis padres si lo hago mal? · <i>Utilizar estrategias de autoconversación:</i> “¡Puedo hacerlo!”. · <i>Evaluar la efectividad de las estrategias:</i> para unos sí y para otros no. · <i>Mejorar el ambiente en el aula.</i> · <i>Fortalecer pedagogías centradas en el aprendizaje colaborativo, cooperativo, social, ABP.</i> · <i>Organizar espacios y escenarios de meditación y mindfulness.</i>
(Singh y Mishra, 2011) Estrategias de regulación y bienestar	Revisión; modelo de proceso; efectos sociales y psicológicos.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Cambiar la forma de pensar acerca de determinados sucesos.</i> · <i>Considerar los valores culturales personales.</i> · <i>Considerar las diferencias individuales.</i> · <i>Considerar el estado de satisfacción en las relaciones.</i>
(González-Blasco et al., 2013) Educación emocional y formación	Reflexión; proceso de formación ética, narrativa y educación emocional.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Atender la relación entre emociones y cuestionamientos éticos en salud.</i> · <i>Introducir la narrativa como recurso pedagógico:</i> educación de la afectividad. · <i>Crear procesos de vivencia, reflexión e interiorización emocional mediante la narrativa.</i> · <i>Contemplar dimensiones física, mental, emocional, espiritual, cultural y social del paciente mediante narrativas.</i>
(Beatty, 2014) Antropología y emoción	Teórico; enfoque narrativo en abordaje de emociones.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Capturar la particularidad y dimensión temporal de la emoción mediante la narrativa.</i> · <i>No aislar las emociones del contexto vital:</i> “vidas entrelazadas”. · <i>Interactuar entre contextos culturales, sociales y biográficos de las experiencias.</i>
(Martin y Ochsner, 2016) Neurociencia, regulación emocional	Teórico; estrategias de regulación e implicaciones en educación; enfoque basado en neurociencias.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Atención plena (Mindfulness).</i> · <i>Reinterpretar escenarios negativos.</i> · <i>Distanciarse de las situaciones.</i> · <i>Considerar factores del entorno y situaciones personales</i> (pobreza, estrés). · <i>Atender la regulación social:</i> influencia de palabras-acciones sobre otros.
(Reeck et al., 2016) Regulación social de las emociones	Teórico-Metodológico; modelo integrador de procesos psicológicos y neuronales de regulación social.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Evaluar la capacidad personal de autorregulación.</i> · <i>Atender la regulación personal y social:</i> Ciclo Regulatorio Social (SRC). · <i>Estudiar las bases SRC:</i> naturaleza bidireccional de las emociones; autorregulación emocional; influencia interpersonal. · <i>Observar aspectos sociales externos</i> para precisar juicios sobre reacciones emocionales. · <i>Considerar capacidades autorreguladoras reducidas o disminuidas</i> (inmadurez de función prefrontal; disminución en funciones cerebrales).

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 2
Acciones antecedentes a la experiencia en investigaciones cualitativas

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas - actividades - técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Sutton, 2004) Objetivos y estrategias de regulación emocional y enseñanza	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; ¿Qué objetivos y estrategias reportan los profesores para regular sus propias emociones?	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Acciones preventivas:</i> trabajo de clase en silencio, pensamientos positivos, desviar atención. · <i>Modificar situación antes de clase:</i> preparar/revisar lecciones; referir a estudiantes en situación de malestar. · <i>Desplegar atención antes de clase:</i> diálogo con colegas; reflexión; pensamientos positivos; pausas; llegar temprano. · <i>Promover ajuste de la imagen idealizada de la condición de profesores:</i> seres reales y justos. · <i>Dormir lo suficiente.</i> · <i>Aprender sobre puntos calientes y desarrollar nodos fríos.</i> · <i>Identificar patrones emocionales:</i> momentos de intensidad de emociones. · <i>Determinar el rol de los propios contextos culturales y los ambientes escolares.</i>
(Hosotani y Imai-Matsumura, 2011) Expresión y regulación	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; emociones y enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Cuidar la expresión emocional del profesor</i> porque influye en estudiantes. · <i>Considerar los efectos adaptativos o desadaptativos</i> de las experiencias. · <i>Cuidar el modo de expresar las emociones:</i> en la interacción se refleja la habilidad para manejarlas.
(Yin, 2016) Regulación emocional profesores en enseñanza en el aula	Estudio caso; entrevistas semiestructuradas; actuación profunda; expresión genuina.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Actuación profunda:</i> modificación sentimientos internos mediante estrategias cognitivas orientadas a expresiones deseables: 1) <i>Refocalizar:</i> ajustar foco atención en la enseñanza. 2) <i>Reencuadrar:</i> redefinir significado de situaciones invocadas por la emoción. 3) <i>Separar:</i> diferenciar y evitar interferencia entre “emociones laborales” y “emociones personales”. · <i>Expresión genuina:</i> expresión auténtica de emociones: 1) <i>Liberación:</i> expresión genuina de emociones positivas, y 2) <i>Efusión:</i> expresión genuina de emociones negativas.
(Jiang et al., 2016) Emociones y estrategias de regulación emocional en profesores	Exploratorio; encuestas y entrevistas semiestructuradas; Modelo Gross; estrategias desde la visión.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Priorizar la regulación antecedente a la experiencia.</i> · <i>Seleccionar situación:</i> evitar hablar con enojo. · <i>Modificar situación:</i> descansar del ejercicio y hablar libremente; hablar con estudiantes disruptivos fuera del aula; hablar con estudiantes con malas conductas; informar a estudiantes sobre estados emocionales propios. · <i>Desplegar atención:</i> focalizarse en madurez e interés de estudiantes en sus estudios y en aumento de competencia y aprendizaje de estudiantes. · <i>Cambiar enfoque cognitivo:</i> reevaluación; reflexión; empatía.
(Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017) Educación emocional	Cualitativo; actitudes y percepciones de profesores en formación sobre educación emocional recibida.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Disposición para considerar las emociones en el trabajo.</i> · <i>Reconocer la importancia de capacitación en desarrollo de competencia emocional.</i> · <i>Centrar el trabajo en emociones positivas.</i> · <i>Incrementar actividades grupales.</i> · <i>Disponer tiempos y actividades</i> para expresión de emociones. · <i>Utilizar casos reales éticos</i> para la reflexión sobre emociones. · <i>Incorporar actividades de música y juegos.</i> · <i>Privilegiar el aprendizaje dialógico y constructivista.</i>

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (antecedentes a la experiencia)
(Uitto <i>et al.</i> , 2018) Emociones relación estudiante-profesor	Narrativo; perspectivas de estudiantes sobre emociones estudiante-profesor.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Utilizar la narrativa como mediación</i> para la reconstrucción y contextualización del recuerdo emocional. · <i>Utilizar la narración como medio</i> para abordar matices emocionales. · <i>Utilizar la narración-recuerdo como herramientas</i> de mediación para contextualización social, cultural y política de emociones. · <i>Utilizar la narración para abordar</i> la diversidad de representaciones emocionales.

Fuente: Elaboración propia.

Los estudios teóricos y las investigaciones cualitativas señalan una variedad de prácticas que anteceden a los episodios emocionales utilizadas por actores educativos, las cuales – más que ser acciones terapéuticas conducentes a corregir o, en el peor de los casos, curar posibles desajustes emocionales— facilitarían un ambiente para el desarrollo y expresión emocional. El cuidado en el desarrollo de competencias socioemocionales se debe orientar tanto a la regulación de la respuesta o expresión emocional como a la preparación personal, a la atención del ambiente escolar, a los modelos de aprendizaje y al entorno sociocultural.

La complejidad de las experiencias emocionales no solo indica un reto en relación con la variedad de prácticas para cuidar el posterior desarrollo de las experiencias emocionales y sus impactos bio-psico-sociales, sino que también invita a la consideración de aspectos cognitivos individuales y factores ins-

titucionales que impactan su génesis y desarrollo. Procesos de educación emocional requieren de fundamentos conceptuales basados en investigaciones neurocientíficas y teorías psicológicas para considerar los factores y las dimensiones involucradas en los episodios emocionales de los actores educativos, con el cuidado de no extrapolar los ambientes propios de las acciones educativas.

(A2-CR) Acciones centradas en la respuesta al episodio emocional

Este segundo aparte presenta los resultados (tablas 3 y 4) de aquellas acciones que centran su atención en la respuesta al episodio emocional; es decir, a las prácticas, actividades y técnicas que se podrían considerar con posterioridad al desarrollo de la experiencia. En la tabla se condensan tanto estudios teóricos (tabla 3) como investigaciones cualitativas (tabla 4).

Tabla 3
Acciones centradas en la respuesta a la experiencia en estudios teóricos

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (centradas en la respuesta)
(Sutton y Harper, 2009) Modelos de regulación emocional; teoría en psicología social.	Revisión; modelos de regulación emocional en experiencia profesoral: 1) sistema caliente/frío; 2) modelo de recursos o fortaleza; 3) modelo de proceso.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Modular la respuesta conductual y fisiológica.</i> · <i>Autorreflexión.</i> · <i>Respiración profunda.</i> · <i>Ejercitar el control de expresiones faciales.</i> · <i>Ejercicio y relajación.</i> · <i>Reevaluar y repensar</i> la experiencia emocional y sus circunstancias · <i>Reevaluación cognitiva</i> de las experiencias emocionales acaecidas.
(Sutton <i>et al.</i> , 2009) Regulación emociones docentes en aula	Descriptivo; estrategias docentes para modificar intensidad y duración de emociones, y cómo se expresan en el aula; modelo Gross.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Alejarse físicamente</i> de la situación. · <i>Respiración profunda.</i> · <i>Controlar características faciales.</i> · <i>Reducir o aumentar la actividad física.</i> · <i>Reflexionar con calma.</i> · <i>Compartir</i> con colegas, amigos o familiares.

(Cabello <i>et al.</i> , 2010) Habilidades socioemocionales en docentes	Revisión-descriptiva; modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) e implicaciones en docentes.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Fortalecer el reconocimiento</i> de habilidades propias y de los demás. · <i>Atención expresión emocional</i>: semanal, tres momentos día. · <i>Contrastar percepción-realidad personal de la experiencia</i>.
(Fried, 2011) Emociones, procesos cognitivos y regulación en el aula	Teórico; revisión; regulación emocional en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Pensar en cosas diferentes para sentirse mejor</i>. · <i>Promover discusiones en grupos focales</i>. · <i>Reevaluación de la experiencia</i>.
(Singh y Mishra, 2011) Estrategias de regulación emocional y bienestar	Revisión; estrategias de regulación emocional, modelo de proceso (Gross); efectos en aspectos psicológicos y sociales.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Reevaluación - revalorización: efecto positivo</i>: patrones de afecto, funcionamiento social y bienestar más saludables. · <i>Supresión</i>: cambio modo respuesta conductual; <i>efecto negativo</i>: a menos apoyo social, más depresión.
(Martin y Ochsner, 2016) Neurociencia, desarrollo regulación emocional	Teórico; revisión; estrategias de regulación e implicaciones para la educación, con base en desarrollo neurocientífico.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Reevaluación</i>: cambio deliberado del significado de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Acciones centradas en la respuesta a la experiencia en investigaciones cualitativas

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas - actividades - técnicas (centradas en la respuesta)
(Sutton, 2004) Objetivos y estrategias de regulación emocional y enseñanza	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; ¿qué objetivos y estrategias reportan los profesores para regular sus emociones?	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Acciones en el momento de la emoción</i>: tranquilidad, bromear, posponer encuentro, distraer atención. · <i>Acciones receptivas</i>: retiro sitio, respiración profunda, calma, control facial. · <i>Modular respuestas emocionales experienciales</i>: conductuales o fisiológicas. · <i>Reevaluar la experiencia más que suprimirla</i>. · <i>Acciones posteriores a la emoción</i>: encuentros familiares, dedicación a aficiones intelectuales, ejercicios físicos.
(Hosotani y Imai-Matsushima, 2011) Expresión y regulación	Cualitativo; entrevistas semiestructuradas; experiencias con relación a enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Patrón de expresión</i>: <i>Supresión o escenificación</i> de emociones de acuerdo con la situación. · <i>Uso apropiado de la expresión emocional e imagen ideal docente</i> (expresivo y calmado emocionalmente).
(Edwards, 2014) Emociones y práctica educativa aprendizaje	Historias de vida; emociones en narrativas y conciencia emocional en salud.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Aprendizaje emocional a través de historias de vida</i>. · <i>Reflexión mediante narrativas</i> frente a experiencias emocionales.

Artículos	Metodología instrumentos	Prácticas – actividades – técnicas (centradas en la respuesta)
(Yin, 2016) Regulación en profesores en enseñanza en el aula	Estudio caso; entrevistas semiestructuradas; modelo Gross; actuación superficial.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Actuación superficial</i>: regulación sin cambio de sentimientos, muestra emociones apropiadas para enseñanza: 1) <i>fingir</i>: simular emociones que no se sienten o magnificar intensidad de sentimientos; 2) <i>restringir</i>: suprimir o suspender emociones que se sienten. Objetivos: crear clima agradable enseñanza; permitir objetivos enseñanza.
(Jiang <i>et al.</i> , 2016) Emociones y estrategias de regulación en profesores	Exploratorio; encuesta y entrevista semiestructurada; modelo de Gross; regulación desde la visión de estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Reevaluación más efectiva</i> que la supresión. · <i>Supresión</i>: esconder emociones negativas.
(Doulougeri <i>et al.</i> , 2016) Estrategias regulación emocional	Entrevista guiada; estrategias en estudiantes con relación a incidentes emocionales en prácticas de formación.	<ul style="list-style-type: none"> · <i>Inacción</i> (hacer/decir nada). · <i>Consolación</i> al paciente. · <i>Desafío</i>: tratar de cambiar la situación. · <i>Centrarse</i> en su tarea. · <i>Negación</i>. · <i>Reevaluación</i>. · <i>Distanciamiento</i> de la situación. · <i>Supresión</i>.

Fuente: Elaboración propia.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación emocional puede enriquecerse con variedad de técnicas, actividades y acciones que favorecen el desarrollo emocional de los actores educativos antes y después de las experiencias. Algunas de las investigaciones alertan sobre el cuidado de algunas prácticas centradas en la respuesta al episodio emocional. En esas expresiones o respuestas se indica que suprimir, restringir o fingir permitirían alcanzar el desarrollo de objetivos profesionales, pero se debería tener precaución sobre posibles efectos negativos que podrían causar al bienestar personal por la denominada “disonancia emocional” (Yin, 2016), y su uso excesivo podría contribuir con la depresión (Fried, 2011).

Como se evidencia en las tablas, en contextos educativos, se privilegian estrategias y acciones antecedentes a la experiencia emocional (Sutton *et al.*, 2009), en relación con acciones posteriores a los episodios. Se podría analizar que el proceso educativo inicia con la comprensión de la complejidad y la atención a los aspectos múltiples que influyen en su génesis y desarrollo, y continúa con la consi-

deración de prácticas precedentes a la experiencia, que podrían contribuir con su mejor desarrollo, conciencia, regulación y expresión.

Discusión

A partir de los principios y las acciones, se inicia la discusión con un llamado a los responsables de la formación humanística para abordar la dimensión emocional. Esta formación no se debería circunscribir a momentos específicos del aula o de otro escenario educativo, como tampoco a la transmisión de conceptos teóricos o de técnicas esporádicas, sino que debería orientar a la comprensión del desarrollo de las emociones en la misma acción educativa y en todas sus dimensiones: espacio-temporal, relacional, contextual y pedagógica. En consecuencia, las acciones y prácticas de educación emocional deben tener como punto de referencia el reconocimiento de las dimensiones de las emociones, cuyos componentes integran aspectos fisiológicos, genéticos y biológicos, pasando por atributos psicológicos y de valoración individual como respuestas cognitivas, hasta sus estructuras adaptativas y construcciones

sociales. Desconocer o reducir cualquiera de estas dimensiones no solo limitaría la formación humana a prácticas terapéuticas o a intervenciones somáticas extrapoladas de los contextos y ambientes educativos, sino que substraería la posibilidad de mejorar las condiciones externas que permitan el cuidado y desarrollo emocional.

Por otra parte, la misma crítica a la relación neurociencias-educación sobre la extrapolación de ambientes educativos influyentes en sus procesos cuando se realizan investigaciones neurocientíficas en laboratorios (Barrios-Tao, 2016) se podría argumentar como discusión para una educación emocional reducida a actividades terapéuticas orientadas a mejorar competencias emocionales (Prieto, 2018) y que excluye factores socioculturales en el desarrollo de las emociones (Nobile, 2017). En consecuencia, tanto la planeación como la evaluación de la formación emocional no se deben valorar mediante el perfeccionamiento individual de competencias socioemocionales, sino que deben considerar aspectos sociales, culturales, políticos, tanto de los contextos institucionales como de los entornos de aprendizaje particulares (Berger Silva *et al.*, 2013).

En este sentido, se deberían ampliar las propuestas de formación emocional ubicadas en el ámbito individual con técnicas de superación personal. La educación emocional debe contemplar los contextos educativos en donde acontecen los episodios emocionales, así como los referentes y modelos cognitivos y pedagógicos, colaborativos y centrados en el aprendizaje, que fortalecen la comprensión, expresión y regulación de las emociones de los actores educativos.

Por último, la educación comprendida como un proceso de formación humana integral y una experiencia *de y para* toda la vida no permite arribar a individuos *habilitados* en aspectos emocionales, sino a personas en proceso de formación, desarrollo y con la posibilidad de expresar, desplegar y comprender sus experiencias vitales —en este caso, las emocionales— en los escenarios propios de su formación y con el cuidado de los múltiples factores que intervienen en su proceso educativo.

Conclusiones

La formación emocional debe ampliar sus horizontes a cuidar el desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos y sus posibles expresiones o instancias positivas o negativas

y centrar la atención en los múltiples factores que las impactan: individuales, familiares, institucionales, culturales, sociales, políticos, religiosos, teorías educativas y factores ambientales, propios de los contextos educativos. Diferentes principios, acciones, técnicas y actividades pueden contribuir con el cuidado y desarrollo de las experiencias emocionales de los actores educativos.

Un hallazgo fundamental para la educación emocional es la integridad de los “episodios emocionales” en los que actúan y se coregulan sus diferentes componentes y sistemas dinámicos: cognitivos, neurofisiológicos, motrices, motivacionales y de sentimientos (Eynde y Turner, 2006; Scherer, 2004). Más allá de la posible simplicidad y puntualidad del término ‘emociones’, la educación emocional debe abordar las experiencias emocionales: determinadas como estructuras conceptuales con acciones, percepciones, aspectos afectivos y cognitivos (Barrett *et al.*, 2007).

En el marco de la formación humana integral, otro de los hallazgos orienta a la educación emocional integrar la preparación de ambientes saludables y acciones favorables para la interacción, comunicación y expresión de las experiencias emocionales, que permitan la conciencia y comprensión de las propias emociones, así como las de los otros actores educativos. El equilibrio en el desarrollo de los episodios emocionales debería cuidar todos los momentos de la experiencia emocional, ya que un acento exagerado en alguno de los momentos de la labor emocional, antecedente o como respuesta al episodio, podría conducir al desgaste de la persona. De ahí que los resultados y discusión de la investigación de Yin (2016) considere privilegiada la expresión genuina de las emociones, la cual indicaría una armonía natural y auténtica entre lo que se siente y lo que se expresa, así como una correlación positiva entre expresión emocional natural y satisfacción laboral.

La investigación abre nuevas preguntas para futuras investigaciones en relación con los aspectos teóricos y prácticos, así como con las metodologías que permitan comprender aún más el desarrollo de las emociones en el ámbito educativo: intervenciones en escenarios formativos que faciliten evaluar el desarrollo de las experiencias y otros factores como los neurológicos que intervienen en su génesis, desarrollo y expresión; prácticas y evaluación sobre la relación de los modelos pedagógicos en

el desarrollo de las emociones; metodologías múltiples para la investigación de las emociones en el aula que posibiliten examinar la complejidad de las emociones; propuestas para incorporar en los meso y microcurrículos la comprensión de las emociones para la formación humanística.

Referencias bibliográficas

- Askins, K. y Blazek, M. (2017). Feeling our way: academia, emotions and a politics of care. *Social and Cultural Geography*, 18(8), 1086-1105. doi: <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1240224>
- Aultman, L. P., Williams-Johnson, M. y Schutz, P. A. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with "the line". *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 636-646. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.002>
- Babab, E. (2007). Teachers' nonverbal behaviors and its effects on students. En R. Perry y J. Smart (Eds.). *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 201-261). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-5742-3_7
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=3271>
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N. y Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085709>
- Barrios-Tao, H. (2016). Neurociencias, educación y entorno sociocultural. *Educación y Educadores*, 19(3), 395-415. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.5>
- Barrios-Tao, H., Peña Rodríguez, L. J. y Cifuentes Bonnet, R. (2019). Emociones y procesos educativos en el aula: una revisión narrativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 58, 202-222. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a11>
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., y Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1252-1265. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.5.1252>
- Beatty, A. (2014). Anthropology and emotion. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 20, 545-563. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12114>
- Berg, L. D., Huijbens, E. H., y Larsen, H. G. (2016). Producing anxiety in the neoliberal university. *The Canadian Geographer*, 60(2), 168-180. <https://doi.org/10.1111/cag.12261>
- Berger Silva, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.radp>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2170/217014922005>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M. y Drasgow, F. (2018). *Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. (Documento de trabajo N.º 173). OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cornelius, R. R. (1996). *The science of emotion: Research and tradition in the psychology of emotion*. NJ: Prentice-Hall.
- Damásio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Editorial Andrés Bello.
- Damásio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Ediciones Destino.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. Jossey-Bass Publishers.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Doulougeri, K., Panagopoulou, E., & Montgomery, A. (2016). (How) do medical students regulate their emotions? *BMC Medical Education*, 16(312), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0832-9>
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educati-

- va. *Educación XXI*, 5, 77-96. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/384>
- Edwards, S. L. (2014). Using personal narrative to deepen emotional awareness of practice. *Nursing Standard*, 28(50), 46-51. <https://doi.org/10.7748/ns.28.50.46.e8561>
- Eynde, P. O., y Turner, J. E. (2006). Focusing on the Complexity of Emotion Issues in Academic Learning: A Dynamical Component Systems Approach. *Educational Psychology Review*, 18, 361-376. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9031-2>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Editorial Kairós.
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D., y Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.12.001>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., y Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705-716. <https://doi.org/10.1037/a0014695>
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 1-11. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n3.1>
- Frijda, N. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. (2008). The psychologists' point of view. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. Feldman. *Handbook of Emotions* (pp. 68-87). The Guilford Press.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revdu.v36i1.455>
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. London, SAGE.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. y Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and student's emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.08.001>
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional aplicada a las organizaciones*. Editorial Kairós.
- González, J. (2010). El victimismo elevado a arte. La nueva cultura emocional. *Multidisciplina*, 7, 15-27.
- González-Blasco, P., Moreto, G., Janaudis, M. A., Benedetto, M. A., Delgado-Marroquín, M. T. y Altisent, R. (2013). Educar las emociones para promover la formación ética. *Persona y Bioética*, 17(1), 28-48. <https://doi.org/10.5294/pebi.2013.17.1.2>
- Goran, L. & Negoescu, G. (2015). Emotions at work. The management of emotions in the act of teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1605-1611. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.314>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation. An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2014). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J. *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20). Guilford Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835- 854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142>
- Hernández-Amorós, M. J. y Urrea-Solano, M. E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Hosotani, R. y Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experience, expression, and regulation of high-quality Japanese elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1039-1048. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.010>
- Illouz, E. (2007). *Las intimidaciones congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Katz Editores.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Jankowski, K. F. y Takahashi, H. (2014). Cognitive neuroscience of social emotions and implications for psychopathology: examining embarrassment, guilt, envy, and schadenfreude. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 68(5), 319-336. <https://doi.org/10.1111/pcn.12182>
- Järvelä, S., Hurme, T. R. y Järvenoja, H. (2007). Self-regulation and motivation in computer supported collaborative programs. En S. Ludvigsen, A. Lund, y R. Saljo (Eds.), *Learning in social practices*. ICT

and new artifacts - transformation of social and cultural practices. EARLY series: Advances in Learning.

- Järvenoja, H., y Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. <https://doi.org/10.1348/000709909X402811>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. y Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.009>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press.
- Le Doux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Simon & Schuster.
- Letelier, L. M., Manríquez, J. J. y Rada, G. (2005). Revisiones sistemáticas y metanálisis: ¿Son la mejor evidencia? *Revista Médica de Chile*, 133(2), 246-249. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872005000200015>
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9028-x>
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J. y Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109-119. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 27-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2741192703>
- Martin, R. E., y Ochsner, K. N. (2016). The neuroscience of emotion regulation development: implications for education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 142-148. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.06.006>
- Mascolo, M. F., Harkins, D. y Harakal, T. (2000). The dynamic construction of emotions: Varieties of anger. En M. D. Lewis y I. Granic (Eds.). *Emotion, development, and self-organization: Dynamic systems approaches to emotional development* (pp. 125-152). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527883.007>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396-421). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Metcalf, J. y Mischel, W. (1999). A hot/cool-system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Psychological Review*, 106(1), 3-19. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.1.3>
- Mischel, W., y Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay or gratification. En K. D. Vohs, y R. F. Baumeister (Eds.). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 99-129). The Guilford Press.
- Moffatt, K., Todd, S., Barnoff, L., Pyne, J., Panitch, M., Parada, H., McLeod, S. y Hounter, N. (2018). Worry about professional education: Emotions and affect in the context of neoliberal change in postsecondary education. *Emotion, Space and Society*, 26, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.10.006>
- Morgan, J. (2015). Emptiness and the education of the emotions. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 291-304. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.860873>
- Newberry, M. y Davis, H. A. (2008). The role of elementary teachers' conceptions of closeness to students on their differential behaviour in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1965-1985. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.015>
- Nobile, M. (2017). Sobre la 'educación emocional': subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum*, 20, 22-33. <http://hdl.handle.net/11336/76224>
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge: University Press.
- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. *OECD Skills Studies*. <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- Pessina, A. (2016). *L'io insoddisfatto. Tra Prometeo e Dio*. Vita e Pensiero.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M. y Britten, N. (2006). *Guidance on*

- the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A Product from the ESRC Methods Programme. Version 1.* ESRC.
- Prieto, M. (2018). La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XXI*, 21(1), 303-320. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20200>
- Reeck, C., Ames, D. R. y Oschner, K. N. (2016). The social regulation of emotion: An integrative, cross-disciplinary model. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(1), 47-63. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.003>
- Saldaña, J. (2009). *The coding Manual for Qualitative Researches*. SAGE.
- Scherer, K. R. (2004). Feelings integrate the central representation of appraisal-driven response organization in emotion. En A. S. Manstead, N. Frijda, y A. Fischer (Eds.). *Feelings and emotions: The Amsterdam symposium* (pp. 136-157). Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.009>
- Schutz, P. A. y De Cuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2), 125-134. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_7
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>
- Singh, S. y Mishra, R. C. (2011). Emotion regulation strategies and their implications for well-being. *Social Science International*, 27(2), 179-198.
- Solomon, R. C. (1993). *The Passions Emotions and the Meaning of Life*. Hackett Publishing.
- Sutton, R. E. (2004). Emotion regulation goals and strategies of teachers. *Social Psychology of Education*, 7, 379-398. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-4229-y>
- Sutton, R. E. y Harper, E. (2009). Teachers' Emotion Regulation. En L. J. Saha y A. G. Dworkin. *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 389-401). Springer.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. y Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice*, 48(2), 130-137. <https://doi.org/10.1080/00405840902776418>
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in *Teaching and teacher education* (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K. & Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Watkins, M. (2011). Teachers' tears and the affective geography of the classroom. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2010.03.001>
- WEF. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. WEF. http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf
- Yin, H. (2016). Knife-like mouth and tofu-like heart. Emotion regulation by Chinese teacher in classroom teaching. *Social Psychology of Education*, 19, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9319-5>
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>
- Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>
- Zembylas, M. (2007). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>

Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research*



John Jairo Pérez Vargas[§]
Johan Andrés Nieto Bravo[‡]
Juan Esteban Santamaría Rodríguez[¶]

* Article product of research of the process of doctoral formation in Education of the authors in the Catholic University of Córdoba, Argentina.

[§] PhD student in Education at the Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Specialist and Master in Bioethics from Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia. B.A. in Theology from the Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Researcher in the Educational Research Group. Full-time professor at the School of Education of the Universidad Santo Tomás, Colombia. E-mail: johnjapeva@gmail.com y johnperezv@ustadistancia.edu.co
 0000-0001-9978-3997

[‡] PhD student in Education at the Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Master in Education from the Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. B.A. in Philosophy and Religious Education from the Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. Researcher of the Educational Research Group. Full-time professor at the School of Education of the Universidad Santo Tomás, Colombia. E-mail: johannieto@ustadistancia.edu.co
 0000-0002-8608-8511

[¶] PhD student in Education at the Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Master's and Bachelor's degrees in Theology from the Pontificia Universidad Javeriana. Specialist in Pedagogy for Higher Education from the Universidad Santo Tomás, Colombia. Researcher at the Ibero-American Institute of The Hague for Peace, Human Rights and International Justice (the Netherlands). Assistant researcher at the Latin American Centre for Pedagogical Epistemology-CESPE (Cuba). Lecturer and researcher at the School of Theology of the Universidad Santo Tomás, Colombia. E-mail: juanessantrax87@gmail.com
 00-0002-4632-4700

How to cite this article:

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 20(38), XX,XX. doi: 10.22518/jour.ccsrh/2020.1a10

Received: 06/06/2019
Revised: 22/08/2019
Accepted: 30/08/2019

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-
SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).



Abstract

This article of reflection problematizes the relationships between phenomenology and hermeneutics as epistemic places of research work through a documentary approach built in two phases. First, the text reflects on the terminological use present in the paradigms, approaches, epistemological perspectives, and research methods, thereby identifying that there is no criteria univocity in its references and approaches about research methodology treaties. Likewise, it is evident that there are methodological proposals that include phenomenology and hermeneutics in a complementary, articulated, or isolated way without allowing precise places of understanding that allow to locate their application in research. Based on the aforementioned, the second phase proposes an individual approach to the background and comprehensions of phenomenology and hermeneutics, identifying particularities that characterize them, possible theoretical-practical differences and approaches that can be established in view of their relevance from the epistemic and methodological framework of research in human and social sciences.

Keywords

Hermeneutics, phenomenology, research, human and social sciences.

Introduction

Research processes in human and social sciences require from their researchers to deal with concepts such as phenomenology and hermeneutics. Both are frequently employed in the field of qualitative research methodology as an epistemological perspective that places the enunciation of research in these fields of knowledge. From its origins, the contribution to the understanding of phenomena or facts of a human and social nature has been unquantifiable, thus constituting recurrent tools that researchers and/or research groups use to lay the foundations of their investigations and processes.

Although the use of these tools is frequent, and in some cases necessary and relevant, there are tensions in its appropriation at the epistemological and methodological level. These elements constitute the first tension in relation to their role and place in research as they do not appear to be univocal according to several authors approaches or research manuals. In a second instance, they demand the recognition of their implications, characteristics, impacts, or particularities. All this to be able to decant the alternatives that they offer to the social research from their episteme and methods.

This article investigates phenomenology and hermeneutics to identify their contributions and uses in the field of human and social research. By recognizing their particularities, implications, and possibilities of articulation or independent work, this research opens paths to approach their horizons of understanding, which will be a substantial contribution to clarify their relevance in human and social research in correlation to the specificities of research projects that emerge daily.

Surrounding these arguments, it is suggested a documentary research that goes into the investigation from the proposals emanated from texts of some representatives of the methodology in investigation, with the purpose of examining and recognizing some tensions around the epistemic and methodological approaches in the field of phenomenology and hermeneutics. From this identification, the subject is further explored with other texts of methodological and epistemological nature which contribute to the analysis and recognition of its particularities and relationalities.

The document consists of a first section that deals with the subject in an investigative manner

by recognizing the place of these areas in research methodology. It describes at a general level some tensions and possibilities in their uses. Later, the research goes deeper into the understanding of phenomenology and hermeneutics in relation to their epistemologies and methodological uses, pointing out some of their particularities, similarities, differences, and/or possible articulations.

The use of hermeneutics and phenomenology in research

When speaking of research in human and social sciences, it is common to find at some point in the methodological discussion references to phenomenology and hermeneutics, either to use them as an epistemological approach or perspective, or to understand them and take another option. In this sense, it can be affirmed that its presence is constant in the construction of the methodological sustenances within the investigation of the investigation in this field of knowledge, marking with its punctual theoretical-practical orientations by the episteme that underlies them.

Both phenomenology and hermeneutics, in the field of research in the human and social sciences, are addressed from different points: approaches, paradigms, and methods, among others. Considering this observation, a problem in this place of research, of its use and references is that the space they occupy is not completely precise, since it depends on the understanding that researchers make of them; due to the fact that in the methodological documentation on the subject, there is no unity of criteria and comprehensions. This makes it difficult to approach hermeneutics and phenomenology in the research field.

In accordance with the previous, next, there will be proposed four samples presenting recurrences of authors who were selected for their academic production in the field of research methodology. The objective is to present, know, dimension, and problematize these dilemmas about the use of phenomenology and hermeneutics in the field of research in human and social sciences. Then, based on these observations, it will be possible to open the road to the understanding of their scopes and implications in this type of research.

Within his work, José Marín (2006) inscribes phenomenology and hermeneutics within the field of approaches, understood as an action or an effect of locating an object in a precise place. For this author,

approaches can be analytical or systemic. The former are characterized by their focus on the parts; the latter, on the totality of phenomena, events, and objects, among others. Within them, he situates phenomenology and hermeneutics in a macro-context of research approaches in the human and social sciences that also includes historical, social-critical, and complex systems approaches.

On the other hand, Pablo Páramo (2011) situates phenomenology and hermeneutics in the field of epistemological positions or paradigms, understanding these as the set of philosophical assumptions that researchers use, most of the time in a tacit manner, to approach the search for knowledge (p. 22). With this description, the epistemic and methodological uses of phenomenology or hermeneutics are relevant in research work and must shape the course of all research in accordance with its particularities.

For their part, Alicia Gurdián (2007) and Bolaños (2015) place phenomenology and hermeneutics at the level of a method. That implies that their use must have a clear intentionality, order, and systematicity that, in the end, leads to procedures and measurable results that support the research work.

Based on the proposals of these authors, there is a latent dilemma in the comprehension of the use of phenomenology and hermeneutics in the research field. As it is appreciated, there is not a unique, clear, and defined positioning in the research field; which, for example, makes that the conception or foundation of key courses and research panoramas for the methodological elaborations of researches in human and social sciences enter in a loop of conceptual and epistemic disruptives.

In this regard, Pablo Páramo (2011) draws attention by stating that the study of the recent evolution of the different epistemological positions makes it clear that the aim is not to unify the different epistemological discourses in a single paradigm, nor to seek a homogeneous and hegemonic discourse on how to build knowledge, which was more typical of modernity —although it is possible to adopt some basic rules on the different routes of carrying out research, such as that theories must be coherent, logically firm and correspond to the observation data obtained in an objective way and be processed appropriately (p. 29).

In addition to Páramo's proposal (2011), it is important to recognize that research in the human

and social sciences does not have a formula of an algorithmic nature, which leads to a unique and precise epistemological or methodological foundation or meaning that allows the establishment of a uniqueness of theories leading to methodological approaches. The tools of the researchers are multiple and so are their uses. For this reason, the constitution of a method for one author or researcher is not the same as for another. The same happens with approaches, perspectives, and paradigms, among other aspects that surround the methodological panorama (Rivadeneira, 2015).

Thereby, applied to the subject of phenomenology and hermeneutics —regardless of whether they are recognized as approaches, as paradigms or as methods— it is important to consider their meaning, the implications that they have within the research and the place that researchers determine for them. To this end, the scope and possibilities offered within the methodologies are considered, through which the relevance and coherence of the research work is guaranteed.

The approach to these understandings at the level of research methodology allows expand the scope of phenomenology and hermeneutics. This aspect is not a minor issue since its origins and subsequent developments have been closely related while several proposals of methodologists conceive their independent use.

The possibility of articulation or independence discussed between the epistemological nature of phenomenology and hermeneutics is based on the methodological orientations that analyse the world and its place referred to at an epistemic level in the research processes. It is for this reason that, below, a brief approach is proposed around both phenomenology and hermeneutics to analyze their origins, proposals, limits, and possibilities of articulation. Based on this analysis, it is also intended to characterize their identity traits, thus allowing researchers to have points of reference when determining the epistemic and methodological place of their research, as well as their possibilities of articulation or independent work.

Phenomenology as an epistemological setting for research

In the research method, it is relevant to identify a double discussion of meaning in which the nomothetic intentionality of explanation and the ideographic perspective of interpretation and description

are confronted (Wright, 1979). The methodological monism that marked the ways of doing research considered that the enunciation of mechanical laws expressed in the universal language of physics and mathematics was the only possible path to generate knowledge (Comte, 1984). In addressing this conception, ideographic movements motivated by Husserl's phenomenology and hermeneutics committed themselves to making an approach to reality, capable of transcending the explanatory intentionality (*Erklären*) of the exact sciences, which are characterized by the generalization of the postulates that have passed through the hypothetical-deductive method, to land in interpretation as a platform of understanding (*Verstehen*) that subjectivizes and particularizes a phenomenon (Droysen, 1983).

Surrounding on this presupposition, it is necessary to read phenomenology as an epistemological place of research. This takes distance from speculative nomothetic theorization to receive and describe that which manifests itself to consciousness as it is (Husserl, 1992). This epistemic shift surpasses the materialization of the measurable to open the door to that which, being born from the sensitive, is problematized in the consciousness (Husserl, 1994).

Consciousness unveils the face of subjectivity that has been eclipsed by positive objectivism, transcending the explanatory hypothesis to transit through the Epoché as a wealth of qualitative research, that puts in suspicion —Husserl (1992) describes them with the image of putting between parentheses— the erudite pre-knowledge, with the purpose of opening to the possibility of the *quaestio* as form of reality problematization, as it is presented, that starts from the investigation and commits to look for the truth (Parra, 2011).

A relevant contribution of this epistemic place to the forms of research with qualitative approaches is the return to subjectivity since within the empirical-analytical construction of positive knowledge, this was always seen as a risk to make visible and listen to the voice of the subjects. To do so could shake the accuracy offered by the objective, thus tending to error. However, this cannot constitute a form of solipsism in which the subject turns in on themselves and is not able to dialogue with the other. This is perhaps the main Achilles' heel of Husserl's phenomenology (1992) since he reduced intersubjectivity to the field of consciousness. At present, many qualitative researchers continue to travel along this

path, preventing the encounter between phenomenology and social action.

The German philosopher Alfred Schütz (1993) proposes to give a phenomenological turn when overturning this study to society, when transcending the scope of conscience and giving it a social dimension, whose epicenter is the phenomenon of the intersubjective. This phenomenon does not respond to the jurisdiction of the private or to an intimate mentality, but rather opens up to the dimension of the dialogical encounter with the other. From there a phenomenological investigation dives into the conscience of the ego, but also discusses the experience of the *alter*.

A social phenomenology can be the basis for the work of the qualitative researcher, whose concern is to consolidate an inclusive knowledge mediated by the experience of intersubjectivity. That experience occurs in the lived present, in which we speak and listen to each other (Mieles, Tonon y Alvarado, 2012, p. 208), where the reality of daily life constitutes the collective fabric of social consciousness and the subjects share life as a place of interconnection in which consciousness flows.

The contemporary revolution of knowledge has motivated the transformations of the current society, which is crossed by a triad integrated by daily life, science, and technical reflexivity (Valera, 2008). Thus, the construction of knowledge is not given unilaterally by the verification or falsification of hypotheses, but rather, by the maturation of problems that do not find solution unless cognitive dichotomies and old ideals are reconstructed or replaced (Sotolongo & Delgado, 2006, p. 28), in last, by the capacity to *put between parenthesis*.

To investigate from a phenomenological perspective implies to clear the research of the macro-comprehensions created by the theoretical artifice, to designate the appearance of the sensible things as opposed to their essential or intelligible being (Marín, 2006, p. 127). In line with Kantian thought, the expression "phenomenon" is opposed to the expression "thing in itself", which is a representation of our sensibility. Every object of empirical intuition is a phenomenon" (Caimi, 2017, pp. 201-202). This notion is opposed to noumenon by transcending the unintelligible from the perspective of human sensibility, which is why it shows itself, making itself manifest and visible (Castillo, 2000, p. 29) to human knowledge.

The consolidation of phenomenology as a field from which it is possible to construct investigative knowledge has propitiated processes of transit that continue to change. Therefore, phenomenology cannot be conceived only as a method of essential description of the fundamental articulations of experience (perceptive, imaginative, intellectual, volitional, axiological, etc.), but as a radical self-foundation in the most complete intellectual clarity (Ricoeur, 2000, pp. 200-201).

José Tadeo (2011) complements this appreciation by proposing that phenomenology is understood as a science coming from philosophy, a science based on the understanding of phenomena whose weakness is the absence of a method on which to philosophize. Therefore, it is often necessary to complement it with hermeneutics. Notwithstanding the above, this author can be criticized for the notion of science that underlies this context. Science is the result of a mode or manner of knowing. On the other hand, philosophy is more inscribed in the critical-reflexive scope that is in a discursive level; hence, one thing turns out to be scientific knowledge and another to be philosophical knowledge.

Identifying the platform from which qualitative research is carried out with a phenomenological episteme favours the non-assumption of the results or findings of the research. This type of research must not be preceded, for example, by common sense, scientific proposals, psychological experiences, beliefs, and/or prejudices. Hence, phenomenology, in the words of Gurdián (2007), does not start from the design of a theory, but from the known world, from which it makes a descriptive analysis based on shared experiences —where the known world and the inter-subjective experiences offer the signs or warnings to interpret the diversity of symbols (pp. 151-152).

The position defended by Gurdián (2007) makes the subjects and subjectivities that are an essential part of the methodological approaches visible. According to Martínez (2011), phenomenology is concerned with the understanding of social actors and therefore of subjective reality. It understands the phenomena from the meaning that things acquire for social actors within the framework of their project of the world (p. 18). For this reason, individuals are a fundamental part of phenomenological understanding by assuming the role of cognizant, who provide meaning to the experiences lived about the

phenomenon and are in the capacity to be able to describe it (Creswel, 1998).

Under these assumptions, it is understood that phenomenology is not ultimately interested in explanation. The typical question asked is not “which causes X”, but “what X is”. Phenomenological research emphasizes the individual and subjective aspects of experience (Sandín, 2003, p. 16). Thus, it can be affirmed that an epistemological and ontological presupposition of phenomenology consists in that the being is manifested, exposed to the world of life (Bolaños, 2015, p. 42), being this world of life the place in which the phenomena are developed and, therefore, the scene par excellence of knowledge and interpretation of them.

The processes of investigation thought from phenomenology give sense to the community and the lived experience in front of the phenomenon. A constitutive aspect of these research processes is the descriptive nature that provides the opportunity for study, analysis, and reflection on the phenomenon. Similarly, it is important to recognize a rigor and an academic character that is conducive to transcending the level of subjective descriptions, to achieve a reach or an intentionality of intersubjective understanding, making the dynamisms of the scientific knowledge possible, along with its use in the investigation processes.

It can then be identified that one of the great challenges in scientific production is the consolidation of alternative ways of building knowledge. Ritzer (1998) calls it the integration or synthesis of paradigms, a fact that recognizes that the epistemological frontiers of research extend and merge. For this reason, a relational interaction from the field of the qualitative is required, where the phenomena are found face to face as a form of constitution of consciousness and the social fabric (Ritzer, 1998).

The current epistemic shift outlines the challenge of moving between paradigms that simplify and those that are complex; this is, that phenomenology can advance from the observation of the object to that of the phenomenon and the systemic network that observes and determines it (Espina, 2003). The figure of the phenomenal interrelationship is as an act of revelation in which a human being manifests himself, makes himself present before another to teach him or her, to show him or her something of their own being, to help him

or her discover herself (Ferreya & Blanas, 2011, p. 18) —a fact that constitutes a growth project for the knowledge society that, despite technological advances, continues to find fractured human relationships (Ferreya & Caelles, 2010).

It can be concluded that human action is open to the various interpretations that are generated by the understanding of it (Nieto, 2017, p. 177). The above is enough to indicate that the epistemological places from which research is conducted are not atomized fragments of a reality, but the scenario of interrelations of knowledge whose frontiers are thin; so much so that they can only be recognized behind the research intentionalities that respond to the context needs.

Hermeneutics as an epistemological setting for research

Once certain appreciations have been established around phenomenology, it is time to explore the role and place of hermeneutics in the research process. For this purpose, a generic definition is exposed inside its epistemological and historical supports, which reveals the step and the scopes that it has for the research developments of human and social sciences at present.

Hermeneutics has its etymological roots in the Greek word *hermeneutikos* which, in a general and reductive manner, is related to the art of interpretation. In its Greek origins, this term is associated with the figure of Hermes, one of Zeus' sons, who assumed the task of bringing the messages of the gods to humans, ensuring that they could be understood. Hence, hermeneutics is associated with the art of interpreting or understanding written texts or realities, making the text something that goes beyond writing (Ricoeur, 1990).

The origin of hermeneutics cannot be separated from phenomenology, as established by Gurdián (2007). It is at this point where the greatest difficulty is found to differentiate these two perspectives. Having a germ in common, it is a delicate and detailed task that is required to establish their limits and frontiers. Thus, to define these it is necessary to expand the epistemological sustentances of hermeneutics. This perspective opens the possibility of being able to trace in a precise manner, or at least near, the limits and relations between phenomenology and hermeneutics applied to the field of research in human and social sciences.

In a historical journey to the 18th century, Marín (2006) clarifies that hermeneutics was related to the understanding and interpretation of sacred texts, but with the development of rationalism and classical philology the history of hermeneutics in its modern sense begins (p. 132). In this sense, it cannot be ignored that hermeneutics is consolidated with Western thought (literary criticism, philosophy, and social sciences) and, especially, with the interest of Christian religious traditions (Catholic and Protestant) in their commitment to understand the meaning of divine revelation from the sacred scriptures and a reading of its context from the experience of faith (Noratto & Suárez, 2007, pp. 113-121).

However, since hermeneutics is an epistemic and methodological axis of theological science, it is not exclusive to it. It is important to highlight its appropriation in various areas of the human and social sciences because its epistemological foundations offer essential elements for understanding objects, symbols, texts, and realities, among other aspects —in contrast to the epistemic tensions that arose between the eighteenth and nineteenth centuries regarding the claim to truth and validity of knowledge between the sciences of the spirit and the positive sciences (methodological monism). Regarding this situation, Mardones (2005) states that from all this effort to specify a philosophy of science that does not fall into the nets of positivism and does justice to the peculiarity of human, cultural, or spiritual sciences, one thing is clear: the refusal to accept the model of scientific explanation that has triumphed in the West since Galileo. There is a recovery of the Aristotelian tradition through Hegel. (p. 32).

In general, and in relation to its root in Husserl's phenomenology, hermeneutics attempts to establish a process by which, initially, the meaning of any phenomenon is interpreted, and, in a second instance, the comprehension of it is realized (Gutiérrez, 1986, p. 57). This meaning makes possible the distinction of phenomenology in relation to hermeneutics, in which two clear levels of the latter can be distinguished: interpretation and understanding. According to Mardones (2005), these two types of study take distance from the positivist paradigm of science and its philosophical absolutization as the only way to build knowledge and explanation of reality.

Authors such as Heidegger and Gadamer defined the hermeneutics as the self-compression,

which would not be another thing that the comprehension of the own being as being in the world (Herrera, 2003, p. 1). In such a way, hermeneutics is related to a deep reflective process of knowledge and interpretation that is distinguished from phenomenology as this last one is understood in a more analytical and comprehensive way of the world and the diverse senses.

According to Ricoeur (2000), hermeneutics remained at the level of texts for a long time, restricting their use to them and vetoing or neglecting other spheres that can be subject to interpretation. This was to the detriment of being recognized, for example, from the oral traditions that are an essential part of the configuration of communities. In this regard, the author allows himself to allude to the discourse as a vindication of those.

As a result of writing, discourse acquires a triple semantic autonomy: with respect to the intention of the speaker, to the reception of the primitive audience and to the economic, social, and cultural circumstances of its production. In this sense, the written word moves away from the limits of face-to-face dialogue and becomes the condition of the discourse becoming text. It corresponds to the hermeneutics to explore the implications that this textual becoming has for the interpretative task (Ricoeur, 2000, p. 204).

As a complement to the above, Martínez (2011) integrates the value of community and the role of hermeneutics in this sense, since it seeks to discover the meanings of the different human expressions, such as words, texts, gestures, while preserving their uniqueness (p. 17), in such a way that it articulates in its work reality in a much broader sense and is not limited to texts alone. In this regard, Gurdían (2007) draws attention to remember that hermeneutics is a general method of understanding, and interpretation is the natural way of knowing about human beings. The mission of hermeneutics is to discover the meanings of things, to interpret words, writings, texts and gestures, as well as any act and work, as best as possible, while preserving their uniqueness in the context of which they are a part (p. 146).

Accordingly, and applied to the level of research in the human and social sciences, a great value must be recognized in hermeneutics given its role in the profound interpretation that subjects make of the world of life and its components. These meanings pose a twofold task: to reconstruct the internal

dynamics of the text (object, situation, symbol, reality, among others) and to restore the work's capacity to project itself to the outside through the representation of an inhabitable world (Ricoeur, 2000, p. 205). This is where the hermeneutic exercise has been associated with subtlety or sharpness which have come to constitute the essence of hermeneutics (Noratto & Suárez, 2007, p. 121). This is, to its realization from the subject in their historical reality, where such aspects give reason of the hermeneutics from three implicit forms for the one who interprets, namely:

- *Subtilitas intelligendi* or capacity to understand what is being read or interpreted in the world of life (text).
- *Subtilitas explicandi* or extension of the meaning of the text or of reality, from the process of appropriation performed by the subject (context).
- *Subtilitas applicandi* or incorporation into the world and/or appropriated reality by the interpreting subject (hermeneutic) with a caveat regarding its distance and the configuration of its meaning (pretext).

Thus, hermeneutics is an essential element in research work in the light of the vital involvement of those who conducted it. In particular, it assumes a threefold dynamic (text, context, pretext) because the task of interpretation requires an appropriation of the reality under investigation on which it is possible to understand what it represents (text), the place in which it is situated (context) and its intentionality and/or becoming (pretext).

The application or hermeneutics at the level of research in the human and social sciences must involve serious, methodical, and profound work that goes beyond the descriptive or evaluative level, and goes into the thing itself in order to bring to light real meanings for the interpreters, within their symbolic contexts and networks. Thus, a new, critical, objective, and differentiated vision of the apparent reality is allowed. In this scenario lies its difference with phenomenology, since the descriptive interest of the latter, hermeneutics aims at an appropriation of reality and/or textuality as a condition of possibility to understand it in its structure, reality, and intentionality, while estimating the conflicts that may arise from the same interpretations —be these from the objectivity and/or from the subjectivity of those who perform it (Ricoeur, 2003).

Conclusions

According to several methodologists or research methodology texts, it can be inferred that the use of phenomenology and hermeneutics is not univocal, since their place is given by the underlying research understanding and the autonomy of the researchers who employ them or their implementation. To this extent, it is common to find that some researchers refer to them as paradigms, approaches, perspectives, types of research, among others.

At the epistemological level, some features are recognized as characterizers of the particularities of phenomenology and hermeneutics and their application in the field of methodical research in the human and social sciences. In recognition of the above, and as a synthesis, a brief description is proposed of some of the relationships, differences, similarities, and scope, among other possibilities, that mark these two currents and allow for the dimensioning of their role in research contexts.

First, it is perceptible the common origin shared by hermeneutics and phenomenology. The first derives from the second in the historical developments of Husserl (1992; 1994). However, despite their common origin, the two reach different dimensions of application, reflection, and research.

Phenomenology is characterized by its approach and place of action on phenomena, or what is similar, it presents itself before reality exercising a descriptive role. Hence, it gives meaning to the world in which individuals live. On the other hand, hermeneutics deepens much more in the senses and the founded search of what is in itself; that is to say, it is played in a much more ontological dimension.

Secondly, it is common to find that hermeneutics has reached its splendour by basing its work on the interpretation of texts, given the nature of the texts and their exposure in the world. In this sense, the work of the hermeneutic is situated in determining or identifying the original intentionality of the text to transmit it publicly. It is common to appeal to hermeneutics in research of a documentary nature. However, its use cannot be limited to these scenarios, managing to be an excellent complement in other research stays linked to orality, narrative, and constructions of social, historical and/or collective memory.

Finally, on the interest of distinguishing both platforms, Gurdián (2007) proposes the following

differentiation when talking about hermeneutics and phenomenology:

The hermeneutic method tries to introduce itself into the content and the dynamics of the person studied, in their implications, and seeks to structure a coherent interpretation of the whole.

The phenomenological method completely respects the person's account of their own experiences. It focuses on the study of lived realities or experiences, generally not very communicable.

In addition to the above, it is valid to clarify that, despite the established differences, it is also possible to speak of a complementarity that supports the investigation. In other words, the use of hermeneutics or phenomenology in research is not univocal, or unidirectional, in such a way that their application demands a continuous attitude of discovery, knowledge, and questioning that leads to epistemological reflections (Thaddeus, 2011).

References

- Bolaños, R. (2015). Elementos de hermenéutica y fenomenología para un diálogo metodológico entre las ciencias. *Revista Sophia*, 19, 25-46. doi: 10.17163/soph.n19.2015.01
- Caimi, M. (coord.). (2017). *Diccionario de la filosofía crítica kantiana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Castillo, E. (2000). La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Revista en Educación y Enfermería*, 18(1), 27-35.
- Comte, A. (1984). *Discurso del espíritu positivo* (2.ª Ed.). Alianza Editorial.
- Droysen, J. G. (1983). *Histórica: lecciones sobre la enciclopedia y metodología de la historia*. Alfa.
- Espina, M. (2003). Complejidad y pensamiento social. In L. Carrizo, M. Espina, & J. Klein. *Transdisciplinariedad y complejidad en el análisis social*. UNESCO
- Ferreya, H., & Caelles, S. (2010). Más allá del paradigma del consenso y del conflicto: el modelo del encuentro educativo. In H. Ferreyra (Ed.), *Actualidad y campo pedagógico. Textos con el pretexto de habilitar el debate*. USTA. doi: 10.15332/s2011-8643.2009.0005.02
- Ferreya, H., & Blanas, G. (2011). Introducción. In O. Parra, *El placer de conocer investigando*. (pp. 9-19). USTA.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación Socio-Educativa*. CECC-AECI.
- Gutiérrez, G. (1986). Cap. II - *Metodología de las Ciencias Sociales II* (pp. 139-165). Harla.

- Herrera, D. (2003). Fenomenología y hermenéutica. *Revista de la Facultad de Artes y Humanidades*, (17), 1-15.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Paidós Ibérica.
- Husserl, E. (1994). *Problemas fundamentales de la fenomenología*. Alianza.
- Mardones, J. (2005). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Editorial Anthropos.
- Marín, J. (2006). *La investigación en educación y pedagogía. Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. USTA
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, (8), 1-43.
- Mieles, M., Tonon, G., & Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas humanística*, 74, 195-225.
- Nieto, J. A. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 10(1), 173-195. doi: 10.15332/s1657-107X.2017.0001.07
- Noratto, J., & Suárez, G. (2007). La racionalidad hermenéutica en teología. In G. Baena, D. Martínez, V. Martínez, J. Noratto, & G. Suárez (Eds.), *Los métodos en teología*. Facultad de Teología. Pontificia Universidad Javeriana.
- Páramo, P. (Comp.) (2011). *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.
- Parra, O. (2011). *El placer de conocer investigando. Gestión del Conocimiento*. USTA.
- Ricoeur, P. (1990). *Freud: Una interpretación de la cultura*. (8.ª Ed.). Siglo XXI Editores.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Revista Análisis*, 25, 189-207.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ritzer, G. (1998). *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill.
- Rivadeneira, E. (2015). Comprensión teórica y proceso metodológico de la investigación cualitativa. *Crescendo*, 6(2), 169-183. doi: 10.21895/increc.2015.v6n2.16
- Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Sotolongo, P., & Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. CLACSO.
- Tadeo, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*, 32(2), 7-22.
- Valera, R. (2008). *Acercamiento a la problemática actual de los estudios sociales*. Curso: Participación ciudadana y educación popular, confluencias y desafío en el espacio asociativo latinoamericano. CLACSO.



Las ciencias sociales y el Estado nacional en México*

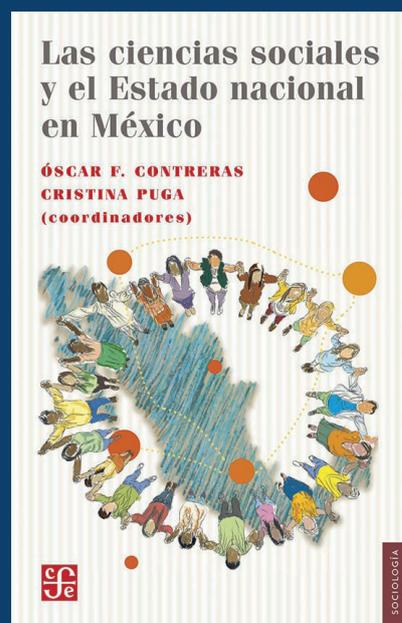
Civilizar
Ciencias sociales y humanas

Víctor Alarcón Olguín[§]

El volumen que se comenta en esta oportunidad responde a la preocupación común de reflexionar en torno a las condiciones generales que han animado al desarrollo histórico y la institucionalización de las ciencias sociales en el contexto mexicano. El libro articula una serie de textos que pretenden revisar la evolución de las ciencias sociales desde la etapa prehispánica hasta el presente, situando sus hitos y actores más relevantes, lo que permite comprender cómo se fueron sistematizando los conocimientos y campos disciplinarios que dan fundamento a las profesiones y especialidades existentes en la actualidad. En este sentido, las contribuciones del texto residen en presentar una evaluación de las directrices y desempeños que han orientado las políticas institucionales aplicadas a las disciplinas sociales, tanto el ámbito nacional como regional, desde la perspectiva de estudios centrados en mostrar los desarrollos concretos de casos seleccionados.

¿Es una obligación sustantiva de las instituciones públicas como el Estado hacerse cargo del desarrollo científico o, bien, solo coadyuvar a facilitar las condiciones óptimas para que este pueda cumplirse desde la acción social o empresarial en el ámbito educativo y tecnológico? Sin duda, en cualquiera de los dos supuestos, la respuesta debe ser afirmativa. A partir de estas inquietudes, se provoca la discusión en torno a los momentos y los énfasis con que dicho proceso pueda atenderse conforme a las circunstancias propias de cada país.

Para el caso de América Latina, y de manera más particular en México, el impulso a las ciencias sociales como tal puede apenas remontarse hacia la mitad del siglo XX. Sin embargo, como se rescata en el ejercicio de reflexión introductoria de Contreras y Puga, hay elementos claros para rastrear las condiciones de la enseñanza y la sistematización de los conocimientos de orden social que se remontan hasta las civilizaciones prehispánicas. Esta exploración permite un abordaje de corte histórico-comparativo que nos lleva a valorar las dinámicas presentes en esas etapas iniciales de la organización nacional, y que paulatinamente permitieron desarrollar las bases de la acción pública institucional —plasmada en un proyecto en el cual se pudiera sustentar la orientación de consensos y aplicación de los conocimientos— para generar, así,



* Reseña

Título original:

Las ciencias sociales y el Estado nacional en México

Autor: Víctor Alarcón Olguín

Año original de publicación: 2018

Edición: Primera (Colombia):

Páginas: 430

ISBN: 978-607-165800-5

Editorial: Fondo de Cultura

Económica

[§] Politólogo y Doctor en Estudios Sociales. Profesor-investigador Titular "C", Departamento de Sociología, Área de Procesos Políticos, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (Nivel II). Contacto: alar@xanum.uam.mx



ORCID: :xxxxxxxxxxxxxx

Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0).

políticas concretas en campos específicos. En este aspecto, las ciencias sociales siguen moviéndose dentro de un proceso que aún necesita consolidar lenguajes y redes profesionales tanto en la propia comunidad científica como entre quienes toman las decisiones de gobierno, a partir de las agendas temáticas que se han podido ir articulando en los diversos momentos históricos del desarrollo.

El volumen abre con un trabajo de Pablo Escalante Gonzalbo, quien se concentra en rescatar la contribución de los primeros humanistas de la etapa colonial a la comprensión de las sociedades prehispánicas y cómo dicha tradición fue recuperada (y continuada hasta el presente) por una pléyade de historiadores y antropólogos sociales que, entre otros avances, han suscitado la conformación de agendas asociadas con el estudio del indigenismo y la marginalidad en la cual se siguen moviendo enormes cúmulos de comunidades dentro del país. Este último aspecto es particularmente abordado en el texto de Andrés Medina Hernández, el cual también se puede vincular con el ejercicio emprendido por Salvador Álvarez, quien se centra en recuperar las condiciones que dieron paso a las primeras investigaciones geográficas y demográficas del territorio, sobre todo a partir de la estabilidad desencadenada durante la época del dictador Porfirio Díaz a finales del siglo XIX e inicios del XX.

Por otra parte, la contribución de Alfredo Ávila está dirigida al estudio de los primeros pensadores sociales que tuvieron influencia en el surgimiento de la idea de nación, la cual acompañaría la formación del Estado mexicano. El trabajo de Ávila da cuenta de la construcción de una nación que se movía entre los dilemas asociados con el monarquismo y el republicanismo, los modelos federal y centralista, y las diferencias existentes entre las ideologías liberal y conservadora, las cuales marcaron un hito importante para la secularización del propio Estado que, por tanto, se ubicó en una posición de supremacía frente los cacicazgos locales y el poder eclesiástico.

Dichos dilemas fundacionales heredados del turbulento siglo XIX son objeto, a su vez, de un análisis puntual por parte de Aurora Gómez Galvarriato. Esta reconstrucción se realiza de cara a las condiciones que se dieron como consecuencia del movimiento revolucionario popular surgido en la primera década del siglo XX, mismo que se vio obligado a “reconstruir” el espacio nacional mediante la acción redistributiva que diera, voz, por vez pri-

mera, a los sectores más pobres de la sociedad — como lo eran las masas campesinas y los sectores pobres urbanos— impulsados por los intelectuales y maestros que precisamente habían emergido en el marco de la paz dictatorial.

En su contribución específica al volumen, Cristina Puga aporta una reflexión vinculada con lo que los especialistas denominan, en el marco de las ciencias sociales mexicanas, el periodo del nacimiento y desarrollo de la modernidad, el cual abarca las décadas de 1920 a 1960, con la presencia de las primeras escuelas e institutos de carácter especializado en espacios como la UNAM, la Casa de España (hoy vigente como El Colegio de México) y la ENAH. Asimismo, es el periodo en el que surgen las primeras editoriales y revistas de corte especializado en el país, y se destaca, además, el papel de quienes se pueden catalogar como los primeros empresarios y líderes intelectuales; por ejemplo, los hermanos Antonio y Alfonso Caso, Alfonso Reyes, Daniel Cosío Villegas, Jesús Silva-Herzog o Vicente Lombardo Toledano, mismos que tuvieron la capacidad de tener apoyo y respuesta por parte de un conjunto de funcionarios públicos (e igualmente intelectuales) como Eduardo Villaseñor, Manuel Gómez Morín o Gonzalo Robles. El recorrido cubierto por este trabajo es una condensación valiosa que permite comprender la coexistencia de las primeras generaciones de pensadores del México posrevolucionario, y cómo estas pudieron coexistir con el desarrollo internacional de las propias ciencias sociales: poder salir y estudiar en el exterior apoyados con becas del Estado mexicano; o bien, interactuar y aprender con los exiliados europeos que escapaban al fascismo, el totalitarismo y la Segunda Guerra Mundial, o con los pensadores sudamericanos que arribarían al país entre los años sesenta y setenta.

Teniendo este marco introductorio, se da paso a diversas exploraciones que permiten comprender las condiciones de desarrollo experimentadas por varios sectores; específicamente, en los gremios de los economistas (María Eugenia Romero Sotelo), los juristas (José Ramón Cossío) y en el campo de la administración / política pública (Mauricio Merino). En los tres apartados se puede argumentar la existencia de una interconexión a partir del trazado de una narrativa que intenta, primero, dilucidar las condiciones particulares que dan pie a la conformación de sus respectivas comunidades, sus agendas de investigación, y, segundo, resaltar la contribu-

ción de los personajes que mejor han representado dichos gremios.

Seguidamente, se arriba a lo que puede considerarse como una última gran sección del libro: la revisión de agendas temáticas específicas en las cuales, el papel de las ciencias sociales ha generado interrogantes y respuestas relevantes para las necesidades nacionales y del gobierno. Se observan las reflexiones abiertas por la llamada “transitología” —expresión rescatada por José Antonio Aguilar Rivera para referir al proceso de rediseño institucional de corte democratizador y liberalizador con que se dio el relevo del llamado régimen autoritario en México—, para así dar paso a la etapa actual de los dilemas que la naciente democracia política ha detonado dentro del propio Estado y sus relaciones con la sociedad. Esta situación remite, a su vez, a reconocer que dichos cambios no han tenido una respuesta sustancial dentro de las élites, las mismas que siguen siendo incapaces de adoptar en forma coherente los hábitos y las exigencias que demanda un esquema de dichas características.

De ahí que, problemáticas como la analizada por Néstor Arteaga en torno a la inseguridad y el crimen, o por Agustín Escobar Latapí con respecto a la desigualdad, exclusión y pobreza, muestran que las adaptaciones o adopciones de nuevos esquemas organizativos pasan indefectiblemente por la necesidad de poseer no solo excelentes modelos de referencia, sino modelos que también demanden cuestiones sustantivas, como las de generar sistemas informativos, de intervención y gestión, así como procesos de observación para tendencias de largo trazo. A partir de ello, se esperarí impactar adecuadamente en la erradicación de los efectos nocivos provocados por la implementación de políticas económicas que han estado acompañadas por el abandono del Estado y de una corrupción rampante.

Por último, el volumen cierra con dos trabajos que se remiten a revisar la acción reciente del Estado mexicano en lo relativo a la promoción y desarrollo de la llamada “política científica” promovida desde las dependencias administrativas asociadas a dicho campo. Tanto Gabriela Dutrénit como Oscar F. Contreras apuntan rhacia el hecho de que se puede identificar un proceso caracterizado por el esfuerzo y exigencia de una oferta naciente de las ciencias sociales por ser atendidas y apoyadas por el Estado (1930-1980), para pasar a un involucramiento puntual de demandas que comenzaron a ser impulsadas

a partir de 1970 con la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Este gesto permitió ir articulando acciones de formación, retorno y consolidación del aparato de docencia e investigación precisamente con el nacimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) —ocurrido entre los años 1980 y 2000 como un proceso de expansión— a pesar de las dificultades mostradas por la dinámica de cambios políticos y económicos, mismos que han llegado al momento presente a manifestarse en lo que concretamente Oscar F. Contreras llama la etapa de la “alianza inestable”. El nombre de esta etapa se adjudica por cuanto las acciones de los gobiernos recientes han sido poco claras con respecto a mantener líneas de continuidad que permitan no solo sostener los patrones desarrollados, sino recibir mayores apoyos que permitan ofrecer avances en terrenos sustantivos, como lo implica hacer investigación aplicada de calidad que tenga incidencia e impacto para el propio Estado, y no solo pensar que las ciencias sociales implican programas de escaso valor agregado en términos de beneficio y utilidad.

En síntesis, el valor del presente libro se resume en la importancia que implica abrir ejercicios similares a lo largo y ancho de la región latinoamericana, con los cuales se puedan realizar diagnósticos fiables y comparables de dichas experiencias, a efecto de alentar la suma de esfuerzos que permitan socializar las preocupaciones con que nuestras disciplinas deben ser capaces de afrontar entornos sociales, económicos y políticos cada vez más complejos. Es por ello, que la necesidad por crear un “cuerpo de destino”, como lo pensó el eminente sociólogo exiliado español José Medina Echavarría, habla con propiedad de la enorme tarea común que las disciplinas sociales tienen para responder a las ingentes urgencias que provocan las injusticias y el atraso existentes en nuestra América Latina.

