

REVISTA DEL
CENTRO DE INVESTIGACIONES
EN DESARROLLO HUMANO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIONES
Y PROYECTOS

UNIVERSIDAD DEL NORTE

Vol. 24, n° 2, julio-diciembre, 2016

ISSN 2011-7574 (ON LINE)



Vol. 24, N° 2

Investigación & Desarrollo

Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales y Desarrollo Humano

Latin American Journal of Social
Sciences and Human Development

UNIVERSIDAD DEL NORTE



Vigilada Mineducación
www.uninorte.edu.co

Km 5, vía a Puerto Colombia, A.A. 1569
Área metropolitana de Barranquilla (Colombia)

Jesús Ferro Bayona

RECTOR

José Amar Amar

DECANO

DIVISIÓN DE HUMANIDADES

Raimundo Abello Llanos

DIRECTOR

INVESTIGACIONES Y PROYECTOS

EDITOR

Jair Vega Casanova

EDITOR ASOCIADO

INVESTIGACIÓN & DESARROLLO está indexada en:

- Index Nacional de Publicaciones Seriadadas y Científicas y Tecnológicas de Colciencias –PUBLINDEX – Categoría A2 (<http://www.colciencias.gov.co/scienti/publindex/>).
- REDALYC: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (<http://redalyc.uaemex.mx/>).
- DOAJ: Directory of Open Acces Journals (www.doaj.org).
- LATINDEX: Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (www.latindex.unam.mx).
- SCIELO: Scientific Electronic Library Online (www.scielo.org.co).
- Base de datos EBSCO (www.ebsco.com).
- Base de datos CSA: Sociological Abstracts.
- Directorio ULRICHS (www.ulrichsweb.com).
- SCIELO Citation Index - Thomson Reuters

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/>
rinydes@uninorte.edu.co

ISSN 2011-7574 (*online*)

UNA REALIZACIÓN DE EDITORIAL UNIVERSIDAD DEL NORTE

Zoila Sotomayor O.

COORDINACIÓN EDITORIAL

Marcela Villegas

ASISTENTE PRODUCCIÓN INTELCTUAL

María Angel Orjuela

ASISTENTE EDITORIAL

Luis Gabriel Vásquez M.

DIAGRAMACIÓN

Munir Kharfan de los Reyes

PROCESOS TÉCNICOS

HECHO EN COLOMBIA

MADE IN COLOMBIA

COMITÉ EDITORIAL

- | | |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| Raimundo Abello Llanos
UNIVERSIDAD DEL NORTE (COLOMBIA) | Clemencia Rodríguez
UNIVERSIDAD DE OKLAHOMA (ESTADOS UNIDOS) |
| José Amar Amar
UNIVERSIDAD DEL NORTE (COLOMBIA) | Thomas Tufte
UNIVERSITY OF LEICESTER (INGLATERRA) |
| Daniel E. Aguilar Rodríguez
UNIVERSIDAD CENTRAL (COLOMBIA) | Isidro Maya
UNIVERSIDAD DE SEVILLA (ESPAÑA) |
| Rafael Obregón Gálvez
UNICEF (ESTADOS UNIDOS) | Arvind Singhal
UNIVERSIDAD DE OHIO (ESTADOS UNIDOS) |
| Roberto González Arana
UNIVERSIDAD DEL NORTE (COLOMBIA) | Gerad Middendorf
KANSAS STATE UNIVERSITY (ESTADOS UNIDOS) |
| César Torres del Río
UNIVERSIDAD JAVERIANA (COLOMBIA) | Carlo Tassara
UNIVERSIDAD DE LA SAPIENZA (ITALIA) |
| Amalio Blanco
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (ESPAÑA) | |

COMITÉ CIENTÍFICO

- | | |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Camilo Madariaga Orozco
UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA | Julio Silva Colmenares
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE COLOMBIA |
| Jorge Palacio Sañudo
UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA | Franklin Knight, Ph.D.
JOHN HOPKINS UNIVERSITY, ESTADOS UNIDOS |
| Marcel Pariat
UNIVERSIDAD PARÍS XII VAL DE MARNE, FRANCIA | Marianella Denegri Coria
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE |
| Michel Tousignant
UNIVERSIDAD DE QUÉBEC, CANADÁ | Rosa María Alfaro
ASOCIACIÓN CALANDRIA, PERÚ |
| Colette Sabatier
UNIVERSIDAD VICTOR SEGALEN, FRANCIA | Rodolfo de Roux
UNIVERSIDAD DE TOULOUSE LE-MIRAIL, FRANCIA |
| Wilson López López
UNIVERSIDAD JAVERIANA, COLOMBIA | Sergio Guerra Vilaboy
UNIVERSIDAD DE LA HABANA, CUBA |
| Carolina Beatriz Crisorio
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA | Alejo Maldonado Gallardo
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO, MÉXICO |
| Michael Zeuske
UNIVERSIDAD DE COLONIA, ALEMANIA | Carlos Sandoval
UNIVERSIDAD DE COSTA RICA |
| Juan Guillermo Gómez
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA | José Gabriel Fernández Fernández
UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS, ESPAÑA |

DIRECCIÓN POSTAL
Dirección de
Investigaciones
y Proyectos
Universidad
del Norte
Apartado Aéreo 1569

ISSN 2011-7574
(ON LINE)

INVESTIGACIÓN & DESARROLLO

es una publicación semestral, interdisciplinaria en Ciencias Sociales, que pone al alcance de la comunidad científica nuevas perspectivas y potencialidades de la investigación en el campo del desarrollo humano.

rinvydes@uinorte.edu.co
http://rcientificas.uinorte.edu.co/

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN / REFLEXION ARTICLES

**199 SEGUIR LOS PASOS DE ORLANDO FALS BORDA: RELIGIÓN,
MÚSICA, MUNDOS DE LA VIDA Y CARNAVAL**

FOLLOWING ORLANDO FALS BORDA'S STEPS: RELIGION,
MUSIC, LIFE WORLDS AND CARNIVAL

Gabriel Restrepo

**240 EMOCIONES MORALES Y POLÍTICAS EN EL
PARADIGMA DEL MAL: EL (NO) LUGAR DE LA INFANCIA**

MORAL AND POLITICAL EMOTIONS IN THE
PARADIGM OF EVIL: THE (NO) PLACE OF CHILDHOOD

Marieta Quintero Mejía

Keilyn Julieth Sánchez Espitia

**267 THE POWER OF MANAGERIALISM IN THE
ORGANIZATION OF THE LOCAL CRAFT**

EL PODER DEL GERENCIALISMO EN LA
ORGANIZACIÓN DE LA ARTESANÍA LOCAL

Fábio Freitas Schilling Marquesan

Marina Dantas de Figueiredo

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN / REFLEXION ARTICLES

**285 ADOPCIÓN Y USO DE MEDIOS SOCIALES POR
JÓVENES DE LA COSTA CARIBE DE COLOMBIA**

ADOPTION AND USE OF SOCIAL MEDIA BY
YOUNGSTERS FROM THE COLOMBIAN CARIBBEAN COAST

Marcela López Ponce

Carlos Arcila Calderón

**307 DETERMINANTES Y EFECTOS DEL DESAJUSTE EDUCATIVO
EN EL MERCADO LABORAL ECUATORIANO 2007-2012**

CAUSES AND EFFECTS OF EDUCATIONAL
MISMATCH IN THE LABOR MARKET ECUADOR 2007-2012

Héctor Alberto Botello Peñaloza

**329 ESTUDIO DE LOS FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA EN
DIFERENTES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CÚCUTA**

STUDY OF EDUCATIONAL QUALITY FACTORS IN DIFFERENT
EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MUNICIPALITY OF CUCUTA

William R. Avendaño Castro

Luisa Stella Paz Montes

Abad E. Parada-Trujillo

**355 FACTORES QUE CONFIGURAN LAS PREFERENCIAS DE
EMPLEO DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN
INGENIERÍA POR LA ACADEMIA Y LA INDUSTRIA**

FACTORS SHAPING ENGINEERING PHD STUDENTS'
CAREER PREFERENCES FOR ACADEMIA Y INDUSTRY

Jorge Celis

Mauricio Duque

ARTÍCULOS DE REVISIÓN / REVIEW ARTICLES

**386 ESTADO DESARROLLISTA HUMANO: LOS RETOS
DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN MULTIDIMENSIONAL**

HUMAN DEVELOPMENTAL STATE: CHALLENGES
FOR A MULTIDIMENSIONAL APPROACH

Fernando de la Cruz Prego

**411 LAS DIFERENTES APROXIMACIONES AL ESTUDIO
DE LOS BARRIOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES**

DIFFERENT APPROACHES FOR THE STUDY
OF NEIGHBORHOODS IN SOCIAL SCIENCES

Sandra Carolina Pulido Chaparro

SEGUIR LOS PASOS DE ORLANDO FALS BORDA: RELIGIÓN, MÚSICA, MUNDOS DE LA VIDA Y CARNAVAL

Following Orlando Fals Borda's Steps:
Religion, Music, Life Worlds and Carnival

Gabriel Restrepo
Consultor independiente

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.8841>

GABRIEL RESTREPO

SOCIÓLOGO, ESCRITOR. RESIDE EN EL CORREGIMIENTO DE LA ESMERALDA, MUNICIPIO DE ARAUQUITA, DEPARTAMENTO DE ARAUCA. GARESTRE@GMAIL.COM

RESUMEN

En un tono narrativo, el autor, quien es un veterano sociólogo perteneciente a la segunda generación, sigue su propia trayectoria en la rememoración del fundador de la sociología colombiana, desde cuando era aún un infante y cuando Orlando regresara de los Estados Unidos como un Bachelor of Arts. Músico según era, Orlando compuso entonces una canción por la paz de Colombia, un deseo común en especial para todos los científicos sociales que apenas se vislumbra como horizonte probable a cerca de ocho años luego de la muerte del fundador de la sociología. Tras la semblanza del gran maestro, centrada en el arquetipo del chivo expiatorio, el autor presenta más de siete nuevos argumentos para demostrar la relevancia universal de la obra del pionero: una inédita valoración de la Wertbeziehung u orientación valorativa de Orlando como miembro de la rama calvinista del protestantismo, empero, en su caso volcado a encontrar índices de salvación ya no en oro o poder, como sostenía Weber, sino en el pueblo, casi como si se tratara de una paráfrasis del lema del filósofo Espinoza: Deus, sive populus (Dios, esto es el pueblo); el carnaval como una inspiración epistemológica; talento musical y escucha profunda a las voces del pueblo; talento inusual para el análisis dentro de una teoría integrada; sólida preferencia por los mundos de la vida; épica de no violencia y de disidanza (disidencia con danza); una inusual sensibilidad por la equidad y el equilibrio de género, cuya génesis es explicada por la formación vital en la familia de Orlando.

PALABRAS CLAVE: sociología colombiana, vida y obra de Orlando Fals Borda, semblanza de un sociólogo fundador, el chivo expiatorio, sociología, sociedad y violencias, religión, música, carnaval, género y sociología, disidanza (disidencia a través de la danza).

ABSTRACT

In a narrative mood, the author, a senior sociologist of the second generation, follows his proper path in the remembrance of the founder of the colombian sociology, Orlando Fals Borda, a path which has been imprinted by the long sequence of violences since the 9th of april of 1948, when he was a child and when Orlando returned as a young bachellor of arts to the country. Also musician, Orlando composed then a song for the peace of Colombia, a common desire specially for all the social scientists only now approaching in a new horizon, at eighth years of the founder' death. After that recollection of the figure of the great master, centered in the archetype of the scapegoat, the author present more than seven new arguments to demonstrate the universal relevance of the work of the pioneer: a new approach to the concept of senti-pensamiento; a inedit valuation of his Wertbeziehung (reference to values) as a member of the calvinistic branch

FECHA DE RECEPCIÓN: JULIO 2 DE 2016

FECHA DE ACEPTACIÓN: NOVIEMBRE 15 DE 2016

of protestantism, notwithstanding turning to the signs of the people as indices of predestination, almos fast in the mood of a paraphrasis of a motto of Espinoza: Deus, sive populus, God, that means the people; carnival as a epistemological inspiration; musical talent and deep listening to people's voices; a gift for analysis in a synthetic and integrated theory; sound preference for the worlds of life; an ephic of non-violence and disidanza; an inusual sensitivity to gender equity and gender balance, whose genesis is here explained in the vital formation in his family.

KEYWORDS: *Colombian sociology. Orlando Fals Borda's life and work. The founder as a skapegoat, Sociology, religion, carnival, gender and music. Disidance: dissent through dance.*

A Víctor Edílson Jiménez por su fidelidad a la memoria de Orlando Fals Borda, su compañero sentimental en la experiencia chamánica del maestro.

DATACIÓN Y NOTICIA DEL TEXTO

Este ensayo ha sido escrito entre el 8 de noviembre de 2011 y el 21 de junio de 2014, solsticio de verano en el hemisferio norte, pero ha sido revisado entre el 30 de junio y el primero de julio de 2016 por la amable invitación de Jair Vega para ser publicado en la revista que dirige en la Universidad del Norte: *Investigación & Desarrollo*. Retoma la intervención en el seminario en homenaje a Orlando Fals Borda en la Corporación Universitaria Reformada de Barranquilla en la primera fecha indicada. Como en esa semana se inauguraba la Cátedra Jorge Eliecer Gaitán: "Fiestas, carnaval, sociedad y arte" (segundo semestre 2011), el texto que presenté en Barranquilla compararía muchas notas para las palabras de instalación de la Cátedra, pero ninguno de los dos se publicó y el que ahora se ofrece se reconstruyó y amplió de modo muy considerable entre el 12 y el 25 de mayo de 2014, en parte muy beneficiado por los dos libros que terminé entre el 15 de enero y el 15 de junio de 2014, el primero *La predestinación de América Ladina en la destinación del Mundo*, de medio millar de páginas, y el segundo *La destinación de América Ladina en el albor de los pueblos mundos*, de otras tantas páginas, y de un proyecto de ocho libros en total, ya consolidados sus índices.

Son dos libros a los cuales me he dedicado en cuerpo y alma sin descanso de sábado a domingo y con trabajo de no menos de 14 horas al día que decidí escribir como tabla de salvación en una situación material desesperada y ante no pocos desengaños. El primero de estos libros está dedicado a Orlando Fals Borda, junto a otros dos maestros, uno del Seminario Menor, y a Darío Mesa Chica, profesor de la Universidad Nacional de Colombia.

Todas las anteriores escrituras cobraron un extraordinario impulso por la invitación que me formulara el colega y amigo Oscar Rehnals para acompañar un proyecto de educación popular y flexible en el entrañable municipio de Santa Cruz de Lorica en el primer semestre de 2013, cuando, al descender por el río Sinú hasta la desembocadura de sus deltas en los manglares, reconstruí el periplo de Orlando Fals Borda y en especial el último tomo de *La historia doble de la costa*, que lleva por título la preñada invitación a un *Retorno a la tierra* (Fals Borda, 1979-1986). Reviso y concluyo este ensayo en junio de 2016 en La Esmeralda, corregimiento de Arauquita, donde me he radicado desde hace ya dos meses por unos buenos años, en parte por seguir los pasos de Orlando Fals Borda en la senda de develar la nación profunda. En total, el ensayo lleva un lustro de escribirse.

Pero como acaso se reflejará en el texto, dos noches oscuras del alma de estos últimos quince días de esta escritura entre tantas miles de miles de la vida,¹ profundas de un dolor sin nombre y muy vecinas a la muerte, me llevaron aún más atrás del 9 de abril de 1948; por tanto, al menos un año antes de esa fecha cuando contaba con algo más de dos años y dos meses y cuando en el paso de la mordacidad al remordimiento y por ende en el tránsito del ser estético al ético el sujeto se constituye como amor/tajado, algo que ocurrió con esa explosión de violencia no vivida de modo directo pero sí reflejada por el miedo y el terror de los hogares, tanto más en unos barrios liberales y gaitanistas como aquellos donde vivía mi familia y las progenitoras de padre y madre, los Barrios Unidos, en buena

¹ Me refiero a junio de 2014, no a junio de 2016.

medida habilitados para vivienda popular por la decisión de Gaitán cuando fuera alcalde de construir el Estadio Nemesio Camacho El Campín desestimando la preferencia de Alfonso López Pumarejo por orientar el deporte desde la Universidad Nacional de Colombia.

En este terrible *regreso a la semilla*, como titula Carpentier un precioso relato simétrico al *Retorno a la tierra* de Orlando Fals Borda, alcancé a descifrar jeroglíficos de la cripta muda de la infancia, la inefable, pero que empero es decisiva por que allí es cuando el cuerpo estético se marca casi como el ganado con hierros candentes y al mismo tiempo con las caricias. Por ser marcas somáticas y semánticas escapan a la memoria lingüística y no poco al psicoanálisis en cuanto este comienza la historia cuando el padre interviene en la edad ética y cuando hay lenguaje o habla. Empero, considero que el lenguaje, e incluso, el habla son casi banales y triviales en la psicogénesis (Elías, 1987) del sujeto frente al poder inmenso de aquello que nunca se ha traducido bien: de qué modo el cuerpo está tocado por fantasmas, ocupado como un inquilinato por pasiones, y de qué manera si no se llega al fondo del despellejamiento siempre muy doloroso el sujeto será vivido más que vivir su vida. Es lo que ocurre en la actual “sociedad del espectáculo”, como la llamó el neomarxista lúcido Guy Debords en 1967. Pero es también una razón de fondo para aquilatar el valor del “senti-pensamiento”, el concepto acuñado por Orlando Fals Borda, quien lo recogiera de un pescador del Caribe de Colombia como una estrategia de aproximación al conocimiento en América Latina.

En este descenso a la edad de entre uno y dos años y dos meses, el del paso del gateo y de la lactancia al tetero, a los dientes de leche y a las primeras palabras, la situación inenarrable de pobreza de mis padres, la ausencia de educación, la ingenuidad, el engaño y la minoridad de ambos, más grave en mi padre por doble orfandad, menos severa en mi madre por orfandad solo de padre, pero afectada por la parálisis de su madre, se experimentaba una violencia doméstica sin golpes, pero de severas recriminaciones y llantos y gritos cuando el padre llegaba con el salario convertido en borrachera y esperaba la madre la leche para el tetero. Y cuando

ambos me miraban aterrados, porque, al comparar mis logros con los de mi hermano mayor en un año, certificaban que él se quedaba y quedaba en una infancia irremediable, que muy muy luego se sabría ocasionada por anorexia al nacer, pero que entonces se achacaba a la maldición por las culpas de mi padre y de su padre. Disculpo a mis progenitores, porque sus vidas fueron dramáticas y en muchos momentos trágicas, y porque supieron dar amor a los hijos a través de la educación que ellos nunca recibieron. Y si digo esto último es porque así es Colombia, inmensa pese a su padecimientos.

Por muchas razones que por ahora no alcanzaré a argumentar, estos descensos a la infancia me aproximaron sin que yo supiera a muchos planos del arquetipo de Orlando Fals Borda. Es asunto de misterios más allá de la comprensión ordinaria de los fenómenos. Es que como se desestima la cultura y se la piensa como reflejo o consecuencia y no como causa de sí y configuradora del orden social, y menos se valida el papel de los arquetipos, flotamos en una nata de leche o como corchos en aceite sin calar hondo en nuestras raigambres más hondas. Las mismas que validan un verso de la séptima *Elegía del Duino* del poeta Rilke: “No creáis, no, que el destino sea algo más que lo denso de la infancia”.

Y lo terrible radica en que para quienes llegamos a los setenta años de vida, esa infancia coincide con el disparo de la serie de violencias sin cesar desde la fecha luctuosa del 9 de abril de 1948 hasta ahora, la misma que provocara entonces en el joven Orlando Fals Borda la composición de una canción a Colombia, la misma que recordara la víspera de morir el maestro Darío Mesa (q. e. p. d.). Maestros que, como sus discípulos, nosotros, hubimos de lidiar durante el largo camino de la vida con esa sombra terrible.

Como en el caso de los progenitores, también de los antepasados recibimos *gift*, dones y venenos, tal como se representaba en una homeopática paradójica indoeuropea de al menos siete mil milenios y tal como lo traducen los ingleses como presentes, o los alemanes como venenos. Pues es un asunto de dosis y de transmutaciones de unos en otros. Incluso se habla de regalos envenenados.

Si se me concediera la oportunidad de lotear de nuevo mi vida y se me dijera qué regalos quisiera recibir de progenitores y maestros, solo a condición de aceptar sus venenos correspondientes, no pediría más que aquellos y estos me ofrecieron en medio de las dificultades como avíos preciosos para la vida: la educación y ante todo el amor, la sabiduría más que el saber o los saberes, aun en sus comprensibles limitaciones propias de un país en puja desde abajo por la promesa de sus horizontes y con todas las faltas humanas y abundantes en Colombia, no menores a las propias, y por supuesto abrazaría los venenos o defectos como si fueran una o muchas cruces, porque también desde una perspectiva no facilista ellos son un inmenso combustible para transformar en los más profundos socavones de cuerpo y conciencia los carbones en diamantes mediante la obra de la épica suma que es la vida. Esta reflexión expande lo que Estanislao Zuleta denominaba *Elogio de la dificultad*.² El filósofo Lévinas resume en *Totalidad e infinito* la conformidad con un destino complejo de un modo superbo: “La aventura por excelencia de una predestinación es elegir lo que no se ha elegido” (1987, p. 265).

No soy ni mis padres, ni soy Orlando Fals Borda. Muchas diferencias me separan de aquellos y de este. Pero sorpresas tiene la vida: y respecto a mis padres, en los descensos a la cripta de mi infancia y del país en las dos noches casi sin alba de estos últimos días he descubierto que ellos viven en mí y han crecido mucho después de muertos conmigo —hablo de más de un cuarto de siglo— e incluso he alcanzado el escalofrío y los temblores anoche³ cuando con toda la distancia que me separa de mi padre me descubro como urna viviente en la cual él todavía espera redimir algunos de sus dolores que también me han afectado a mí, sin que yo tuviera nunca idea del fondo de donde provienen. Y tengo sesenta y siete años y necesité toda una vida, medio siglo de llevar diarios, tres psicoanálisis para descifrar el alfabeto elemental de mi vida: ¿para

2 Se trata de un célebre ensayo de Estanislao Zuleta con tal nombre y que reproduce el discurso de aceptación del doctorado *honoris causa* otorgado por la Universidad del Valle en Cali el 21 de noviembre de 1980.

3 Me refiero a la noche del 21 de junio de 2014.

qué entonces, me pregunto a menudo, tanto saber académico si no sirve a la vida en su hondura más doliente?

Y respecto a Orlando Fals Borda ya he contado muchas veces la historia de mi primera entrevista con él y con María Cristina Salazar en 1965, entonces no pareja, que fue emocionante por el carisma del primero y su alianza de religión de corte presbiteriano entreverada con su vocación sociológica, añadida a su tolerancia para compartir intereses académicos con católicos como eran Camilo Torres Restrepo y María Cristina Salazar, pero también comunistas, masones, libre-pensadores, liberales, conservadores. Como yo venía del seminario católico, dichas figuras me parecían sucedáneas de un ideal de hacerme “digno sacerdote de Cristo, cuya imagen debemos llevar ante los hombres” (así rezaba el lema del periódico *Difusión* de aquel seminario), que por no proseguirlo me produjo siempre una pena y pérdida que aún experimento, pero que ahora sé que no vale remordimiento porque un misterioso destino me ha reservado para ser uno en Cristo y en el Espíritu, uno para ellos, uno para el mundo, dentro de mi camino excéntrico como el hijo pródigo o la oveja descarriada.⁴

Pero la juventud es venal y soberbia: participé del movimiento de izquierda que ahora meditando mucho en ese episodio lo expulsó como representante del imperialismo en un ataúd simbólico con la Fundación Ford y la Rockefeller... *¡como si fuera Joselito Carnaval!* Pongo en negrilla y en cursiva la analogía que nadie ha advertido, porque es una clave de su vida que lo sitúa dentro del arquetipo de... *¡Cristo!* Las razones las expongo paso a paso en el primero y segundo libros. Como aquello fue hacia 1967, tardé casi medio siglo, los que tengo de llevar diarios, en colegir el fondo subliminal de dicha expulsión, en la figura arquetípica de esa figura liminal entre lo profano

4 Cuando repaso este ensayo de cinco años de maduración, ahora, en esta noche del día 30 de junio de 2016, sonrío al comprobar que estoy residiendo desde hace ya dos meses y medio en un seminario sin seminaristas, habitado apenas por un sacerdote católico joven amable, donde me han alquilado para vivir como un cuasi monje un cuarto con antecámara y un gran salón para mis 8000 libros. El seminario se ubica en la periferia del corregimiento de La Esmeralda, perteneciente al municipio de Arauquita, departamento de Arauca.

y lo sagrado que —¡por Dios, como si no bastara que descubro hoy 21 de mayo de 2014— es equivalente en todo al *Homo sacer* que ha sido hilo conductor del gran pensador Giorgio Agamben (Agamben, 1996, 1998, 2000, 2001, 2008, 2010, 2011).

El *homo sacer*, argumenta Agamben, es una figura fronteriza de la sociedad latina: se trata de una persona que ha sido consagrada para el sacrificio sagrado y, por tanto, se la retira con tal carácter de la comunidad ordinaria de los ciudadanos, pero que, al no ser elegida entre varios para el fin de inmolación, vuelve a lo profano. Con un agravante, porque como dejó de ser sagrado y empero lleva una huella y no es del todo ciudadano corriente, así pues situada como en un limen indefinido entre lo sagrado y lo profano, puede ser objeto de asesinato y cualquiera que lo cometa quedará libre de juicio debido a la condición extrínseca a los dos órdenes.

Al ser expulsado durante algún tiempo de la Iglesia Presbiteriana Reformada, lo mismo que de otras comunidades, Orlando perdió de cierto modo el carácter sagrado con el cual la Iglesia de sus padres y la suya propia, que no le era nada indiferente, o el que confieren otras adhesiones comunitarias, quedó al margen de los amparos colectivos, empero conservando sus antiguas convicciones, hasta que se produjo ese momento de la reconciliación y del reconocimiento.

Pero como si no bastaran los dos estigmas anteriores, Joselito Carnaval y *homo sacer*, la trayectoria de Orlando Fals Borda encarnó de algún modo, como argumento en el libro en detalle, la doble condición de castigo sometido en Grecia a un individuo que se situara en dos extremos: en cuanto inocente ingenuo, pues un alma bondadosa siempre lo es, se lo veja como chivo expiatorio; pero por el otro polo de su demasía fue siempre objeto de ostracismo, o sea, expulsión de la comunidad, en su caso no de la comunidad política nacional, sino de las comunidades académicas, religiosas y políticas.

Extrañará que conceda dos atributos en parte contrapuestos de Orlando: inocencia e incluso ingenuidad, y en el polo de inteligencia y razón, la demasía: son de modo sorprendente las dos cualidades propias de la figura retórica del oxímoron, una figura que en su mismo nombre reúne contrarios: puntudo y rápido, romo y lento y que

por ello es una figura recurrente en el carnaval. Por ello, cada vez más concluyo que el pensamiento, la inteligencia y la razón son unos pobrecitos discapacitados y todo por falta de la energía del amor.

Pero todavía el drama es mayor, ya que por todo ello un arquetipo como Orlando Fals Borda se convierte en la encarnación del *phármakon* griego: absorbe como esponja las pestilencias sociales para convertirlas en remedios por medio de una descomunal épica solitaria y por alquimia personal de puro amor: un modelo como Orlando es entonces la síntesis de las epidemias y de las pandemias de un pueblo.

Es necesario entender ambos conceptos en su sentido negativo como males y en su acepción positiva como salvaciones, ya que epidemia significa lo que aflora en la piel del *demos*, y pandemia lo que afecta a todo el pueblo sin calificarse en su origen si ello es malo o es bueno. La traducción es la siguiente: todas las violencias y las pobreza que emergen en la epidermis de la nación, como las colas de marrano y la plaga de hormigas en Macondo, son redimidas por la transmutación del amor encarnado en un *daimon*: Orlando Fals Borda es así, sin más, el equivalente de Melquíades en *Cien años de soledad*, quien lee al derecho y al revés el manuscrito del pueblo, por “arriba” y por “abajo” para intentar transformar el destino fatal en destino creador y “ofrecer a los pueblos condenados a *Cien años de soledad* una segunda oportunidad sobre la tierra”.

La vergüenza y la culpa que me produjo indagar a fondo en su trayectoria en los archivos del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia y coincidir los resultados de mi pesquisa, que solo encontraron bondad, dedicación y deseo de justicia social, con sindicaciones de su Iglesia que lo expulsó: de la católica que siempre desconfió de él; de la izquierda que lo vejó; del Estado que lo persiguió por comunista; de todos cuantos sin indicaciones explícitas le tenían inmensa envidia, me estremeció a fondo y me llevó a comprender que la ética y la justicia suelen ser más perversas e injustas que benevolentes e imparciales.

Si a las anteriores expulsiones y sindicaciones se hubiera añadido el conocimiento de que Orlando Fals Borda era bisexual, el rechazo hubiera sido aún mayúsculo. Orlando no ocultaba tal pre-

ferencia a su esposa María Cristina Salazar y además llevaba esa otra inclinación con una pareja estable, Víctor Edilson Jiménez, con el consentimiento de ella, joven a quien he conocido luego, persona de gran talento, de condición humilde y a quien Orlando Fals Borda amaba tanto como a su esposa por una razón que creo fundamental: Víctor encarna de algún modo al joven surgido del pueblo con la mezcla de adversidad de fortuna, pero conjurada mediante esperanza y afecto. Si la bisexualidad no es ponderada hoy como un estigma, o *casi no* para ser algo benigno, porque una cosa es lo que se dice y otra lo que se hace, en Orlando esta doble condición debe ser explicada en función de su proyecto de vida y a mi modo de ver ha de ser enmarcada en la matriz del chamán, pese a que la sociedad en apariencia secularizada no crea en la actualidad en el arquetipo del sanador y del vidente, pese a que las comunidades indígenas colombianas lo prodiguen. Y debo aclarar antes, como argumentaré adelante, que una cosa es el proyecto de vida y otra es la condición del chamán, por una causa que pienso pertenece al orden del misterio: ser chamán no se elige, se es elegido, sea de modo directo en la infancia por algunas señas que los mayores conocen, sea por lo que denominamos destino del cual solo sabemos lo superficial.

Como apunto aquí y allá en el texto, yo ofrecí muchos homenajes a un maestro que merecía y aún merece reconocimientos, pues puedo afirmar, de modo tajante por lo indagado para los libros, que si acaso se lo conoce, estamos a distancia infinita de reconocerlo. Me precio de haberlo hecho de modo constante, sin adulación, con empatía pero con diferencia: tanto que cuando organicé el homenaje que fuera su mayor motivo de orgullo, la concesión del doctorado *honoris causa* por la Universidad Nacional de Colombia entre el 6 y el 10 de diciembre de 2006, para él la causa de orgullo era no solo porque alternaba en la distinción con Alain Touraine, sino porque, además del reconocimiento de la comunidad sociológica y de la Universidad Nacional, con él diseñamos el mausoleo y llevamos las cenizas de María Cristina al lado de la capilla, reservando en ella lugar para las suyas, cuando luego de todo esto mostré alguna distancia frente a su deseo de vincularme a Alternativa Democrá-

tica, dije de mí a Gonzalo Cataño lo que estimo como uno de los mayores elogios, pese a que hubiera cierta picardía: “Es que Gabriel es un poco díscolo”. Viniendo de quien venía la puyita, es todo un honor. Pero la razón es que desde hace mucho mucho tiempo decidí de un modo radical, firme, indeclinable, que nunca querré ningún poder, absolutamente ninguno, grande o pequeño, local o mundial, que no sea el poder del humilde saber. Nada más, nada menos.

Sin embargo, esa superficie a veces tan lisa y tan especular que es el Yo, que mejor se debiera leer como Y/O (Y = conjunción; O = disyunción) guardaba ciertas dosis interiores de sentimientos agrios hacia Orlando, no tan buenos como el queso costeño, porque me decía: yo que tanto he luchado por reconocer al maestro, no he recibido en cambio ninguna muestra de reconocimiento por parte de él de mi propia obra.

No hubiera necesitado que, en efecto, yo recibiera un reconocimiento explícito de Orlando y de modo inmenso en la última entrevista que concedió, cuando me señala como esperanza de seguir sus pasos en la sociología.⁵ Y lo digo por dos razones: luego de muerto Orlando y al examinar con un tanto más de detenimiento su trayectoria, quedé abismado al descubrir que, pese a que yo imaginaba saber casi toda de su trayectoria, era muchísimo más lo que desconocía que lo descubierto. Ello ha venido a proporcionar otra razón, y una de mucho peso, a la tesis de que en Colombia pasamos por la superficie de los sujetos sin tomarse el trabajo de una comprensión que por ser más extensa soporte nuestros juicios y deshaga los prejuicios tan abundantes como expediente de descalificación o de indiferencia.

Porque al cabo de los años y despellejamientos he llegado a certificar una de las mayores lecciones de la vida: que en lugar de buscar el reconocimiento en el campo de Marte, como hacen

5 *La propuesta está ahora en manos de otra gente que la seguirá enriqueciendo...* Fals Borda: Aunque yo creo que esa evolución en Ciencias Humanas se debió más a la presión de los estudiantes que a la de los profesores, más de arriba para arriba. Son profesores nuevos, no eran de mi generación, son profesores excelentes, muy preocupados por las cosas como Gabriel Restrepo. El ha sido de los grandes profesores de la evolución interna en la Facultad de Sociología” (Fals, 2009, p. 54).

las fuerzas paramilitares de uno y otro signo, o en el foro, o en el Senado, o en la sociedad civil, o en la academia, o en los cenáculos literarios o poéticos, o en el amor, o en la amistad, o en el matrimonio, o en la familia, o en la amante, el único reconocimiento que ha de contar por su intensidad y veracidad es el que haga a fondo y sin ilusiones, mentiras, adulaciones, vanidades, cada cual de sí mismo cuando se entregue al cuidado del abandono, de la nada, del vacío, y sepa conjugar la palabra inteligencia como *intus legere*, leer muy dentro de sí mismo, en lo interior, que es lo escrito en las entrañas.

Y ello no sucede nunca sin temor y temblor, para usar dos calificativos de uno de los mejores libros de Kierkegaard (2010). Y aquí no hay pergaminos, títulos, distinciones, medallas, espejos, afeites, vestidos, maquillajes, composturas: es la sola soledad ante la inmensidad del cosmos de una pobre pelusa, polvo e insignificancia, más demente que sapiente, indigno de cualquier misericordia, aun de Dios, porque entonces cualquier brizna de orgullo, incluso de autoestima, se disuelve en la tempestad de nuestra locura y en la insignificancia en el cosmos.

Y es desde esta humildad que el mismo Orlando Fals Borda mostró como ética ejemplar al perdonar, al no guardar ningún resentimiento, al no borrar la sonrisa triste que cada vez se acentuó con los años, al ser el más incomprendido arquetipo del paradigma emergente más decisivo del mundo en el siglo XX, el de la no violencia, y al descender de las “alturas” del Estado y de la academia a la humildad del humus, es también desde mis propios “descensos”, porque son muchos y en distintos planos, si se quiere más radicales, porque no tengo ilusiones de poder en el Estado o de ser centro en parte alguna o dueño de alguna escuela, o amaestrador de discípulos, un descenso no solo a los mundos de la vida, sino a la vida misma, en algunos de aquellos, empero, he probado también la ponzoña, es desde el habitar la nada, el ningún lugar, desde el ser Ninguno, Nadie, Nada, NNN, desde donde he aquilatado la significación absolutamente universal, excepcional en cualquier continente, superior a las del hemisferio norte, del pensamiento y de la vida de Orlando Fals Borda.

Y mi gratitud y veneración carecen de medida, aumentan con los días, las semanas, los meses, los años, los lustros, los decenios. Porque es que algo se ha iniciado en el camino emprendido por Orlando Fals Borda, algo de significación revolucionaria en el sentido más hondo y a la vez humilde, la que corresponde al espíritu, más que al poder, siempre tan vano.

PENSAR Y AGRADECER: PENSAR CON EL CORAZÓN. "SENTI-PENSAMIENTO"

En alemán, según nos recuerdan Heidegger (1959, 1994) y el poeta Paul Celan, pensar y agradecer, *denken* y *danken*, son expresiones con la misma raíz. Detengámonos un momento en las propias palabras del poeta: "Pensar y agradecer son en nuestro idioma palabras que remontan al mismo origen. Quien sigue su sentido se encuentra con el conjunto de significados asociados: conmemorar, recordar, meditar y auscultar, pensar, acordarse [traducción mía]" (Celan, 1988).

No poseemos en castellano la misma riqueza etimológica de la relación entre pensar, agradecer y conmemorar, verbo este que nos aproxima al hecho festivo y en particular a esa fiesta de fiestas que es el carnaval, en cuya clave quiero rememorar a Orlando Fals Borda, en muchas de las acepciones expuestas por el poeta alemán: pensar su trayectoria, pensar su obra, agradecer su obra y trayectoria, meditarlas y conmemorarlas. Pero aunque no haya estricto equivalente, hay muchos registros que en nuestra tierra abundan en dimensiones semejantes y con mucha riqueza semántica. El primero es, por supuesto, la expresión que fue escuchada por Orlando Fals Borda a un pescador del Caribe: "senti-pensamiento". Una síntesis afortunada, porque condensa muy bien nuestro carácter estético primordial, dado que el sentimiento es de tal orden: antepuesto a todo ejercicio de pensar, sea cognitivo, ético, político o científico. También lo afirmaba Pascal, como ningún otro lo ha hecho en Francia, salvo quizá antes Montaigne y después Rousseau: "Hay razones que solo el corazón sabe".

El místico Böhme, zapatero de oficio y un ser humilde, culminó su gran libro, *Aurora*, con una expresión luminosa: en el tono

de las epístolas de Pablo a los Corintios y en oposición a la insistencia de Lutero y Calvino en la predestinación, la fe y la gracia, fue radical en el principio elemental del amor: “Mirad el fundamento, al corazón: solo con coger al vuelo el Corazón de Dios tenéis bastante fundamento” (1979, pp. 394-395).

Es también esa la clave del “senti-pensamiento”: pensar con el corazón. En la misma dirección de Celan, Pascal, Böhme, Orlando nos lleva a nuestras propias acepciones derivadas de la extraordinaria lengua castellana enlazadas con muy ricos significados: recordar, acordarse, acuerdo, concordia, cordial, cordialidad. Todas proceden de la voz latina *cor* que sin más quiere decir corazón, nada menos que el corazón. El pensar, en cuanto está tocado por lo que los griegos llamaban la musa Mnemosyne, es decir, la inspiradora de las memorias gratas, la diosa de la recurrencia de las voces del pasado, contraria al río Leteo que al conducir al infierno precipitaba el olvido, es un *pensar del corazón* o un *corazón del pensar*, por indicarlo de esta forma, se expresaba en lo antiguo como canto festivo y al mismo tiempo la memoria era designada con el corazón, como dicen los franceses cuando hablan de aprender de memoria: *apprendre par coeur*, aprender por el corazón: así, digamos de paso, incorporan los mamós indígenas koguis desde los dos años toda la biblioteca de los mitos y ritos de la comunidad. La fiesta congrega a la comunidad, la fiesta forma comunidad.

Y hay que recordar seis o siete dimensiones fundamentales de Orlando Fals Borda en las que quiero centrarme, además de las indicadas en el pasaje anterior: 1. la religiosa, 2. la festiva mediante el carnaval, 3. la musical por la escucha de la *phoné* popular, 4. la sociológica con vocación etnográfica y perspectiva integrada de las ciencias sociales, 5. su preferencia por el examen a fondo de lo que denomino en la *teoría dramática y tramática de la sociedad* mundos de la vida y 5. una retrospectiva para dilucidar en los misterios de su predestinación familiar los senderos marcados de antemano y las opciones vitales inusitadas de Orlando Fals Borda, entre ellas, su singular juego con la predestinación a cierta bisexualidad.

EL GIRO TEOLÓGICO PROPICIADO POR ORLANDO FALS BORDA MEDIANTE SU OPCIÓN POR LA MULTITUD DE LOS POBRES

La contribución de Orlando Fals Borda en el plano religioso como miembro de la Iglesia Reformada ha sido tan notable, excepcional y de carácter universal como poco advertida y estudiada, quizá por dos razones: la primera, tendemos en las ciencias sociales a tomar demasiado en serio el tema de la secularización de la sociedad, es decir, el traspaso de la energía del mundo sagrado al profano, que ese concepto ya parece más bien un relato o mejor un metarelato, en cuya perspectiva todo lo religioso se aplanan para situarlo a ras de esos sucedáneos de las catedrales góticas, que son hoy los supermercados o los estadios de fútbol.

La segunda razón consiste en el hecho de que Orlando Fals Borda fue un creyente fiel y muy dedicado, pero no fue ni teólogo ni ministro de la congregación y ejerció su creencia en lo íntimo sin que afectara su convivencia con los católicos u otros grupos religiosos, los comunistas, los socialistas, y muchos otros, como lo practicó de modo ejemplar en el pluralismo y en la tolerancia de la institución de la sociología que fundó y dirigió de 1959 a 1966. Allí puso en alto valores que entonces y aún mucho después fueron de escasa existencia en cualquier medio institucional colombiano, tan proclive al maximalismo de las creencias del tenor del Catecismo de Astete, 1598, no templado debido a un minimalismo de la ética reducida a etiqueta, la urbanidad de Manuel Antonio Carreño de 1852. Orlando solía ser muy discreto en sus convicciones religiosas o en sus orientaciones de género, porque sabía lo encrespado del medio colombiano frente a estos dos temas espinosos.

Aun así su aporte al giro teológico fue monumental. Y ello en dos hitos preñados de nuevos sentidos universales, ambos pasados por alto por los biógrafos o los comentaristas. El primero, su contribución al surgimiento de la teología de la revolución desde el ámbito de la Iglesia Reformada Unificada formulada en la segunda mitad de los cincuenta y, por ende, cerca de diez años anterior a la versión emanada del catolicismo latinoamericano; y aunque indi-

recto, es invaluable su papel en la aparición de esta contraparte católica conocida como teología de la liberación, como amigo y colega de Camilo Torres Restrepo, pero, además, por el papel demostrativo de su obra, ya muy evidente en *Campesinos de los Andes*, su tesis de 1955 y publicada en 1961, en la cual enuncia en muchos pasajes el papel de la Iglesia en la transformación del campesinado. Y como argumentaré en el séptimo y último tema, el del cambio de valores frente al género, incluyó como epígrafe del libro citado un pasaje iluminante del libro de Esther del Antiguo Testamento, que además obró como una certera, lúcida y visionaria profecía.

Pero, además, y esto es de significación trascendental, el vuelco que Orlando Fals Borda dio en la práctica de su religiosidad al poner en juego algo así como una extensión del principio del filósofo Spinoza: *Deus sive natura, Deus sive populus* (Dios, o sea, la naturaleza; Dios, o sea, el pueblo), y por tanto al optar por los pobres como señal de predestinación y no por el oro y el poder, como había sido dominante según lo estableció muy bien Max Weber, realizó un giro inédito, bastante excepcional en su tiempo, anticipado en muchos años a lo que enunciará Lévinas con su teología y ética centradas en el ver en el otro y en los otros el rostro de Dios. Es lo que en el libro he formulado como el giro de una teología y filosofía alopáticas, es decir, fundada en un Dios o un poder exógenos, verticales, abstractos a una teología homeopática, ecocultural, autopoética, orgánica.

Y toda la mutación se resuelve en la implícita preferencia de Orlando Fals Borda por el mensaje de las dos epístolas a los Corintios, signadas en la primacía del amor, a diferencia de la tan citada epístola a los Romanos centrada en la fe. La Epístola a los Romanos, no por azar dirigida al centro del poder, fue la insignia de Lutero y de Calvino contra la Iglesia de Roma. Y es bien dicente que quienes argumentan un nuevo mesianismo en el signo de san Pablo, como lo hacen Walter Benjamin, Jacob Taubes y Giorgio Agamben desde el mundo noroccidental, y Franz Hinkelammert y Enrique Dussel desde la teología de la liberación de América Latina, persistan en argumentar alrededor de la Epístola a los Romanos y pasen

por alto las epístolas a los Corintios (Liceaga, 2009). Por ello, todo mi primer libro gira en torno a tres epígrafes de estas epístolas que inserto en nota a pie de página.⁶ Ello quiere decir que todavía se quiere fundamentar el mesianismo, así sea inmanente, en el poder y no en el amor: ¡menuda equivocación!

6 Primer epígrafe: “Porque entiendo que los padecimientos del tiempo presente no guardan proporción con la gloria que se ha de manifestar en orden a nosotros. Pues la expectación ansiosa de la creación está aguardando la revelación de los hijos de Dios. Porque la creación fue sometida a la vanidad, no de grado, sino en atención al que la sometió, con esperanza de que también la creación misma será liberada de la servidumbre de la corrupción, pasando a la libertad de la gloria de los hijos de Dios. Porque sabemos que la creación entera lanza un gemido universal y anda toda ella con dolores de parto hasta el momento presente” (san Pablo, Espíritu de Esperanza, Expectación Universal, Romanos 8, 18-22).

Segundo epígrafe: “Porque mirad, hermanos, quiénes habéis sido llamados. Que no hay entre vosotros muchos sabios según la carne, no muchos poderosos, no muchos nobles; antes lo necio del mundo se escogió Dios, para confundir a los sabios; y lo débil del mundo se escogió Dios para confundir lo fuerte; y lo vil del mundo y lo tenido en nada se escogió Dios, lo que no es, para anular lo que es” (san Pablo, Corintios, 1, 26-29).

Tercer epígrafe: “Si yo hablo en lenguas de hombres y de ángeles, pero no tengo amor, no soy más que un tambor que resuena o un platillo que hace ruido. Si doy mensajes recibidos de Dios, y si conozco todas las cosas secretas, y tengo toda clase de conocimientos, y tengo la fe necesaria para quitar los cerros de su lugar, pero no tengo amor, no soy nada. Si reparto todo lo que tengo, y si entrego hasta mi propio cuerpo para ser quemado, pero no tengo amor, de nada me sirve. El amor es paciente, es benigno: no es envidioso, no es jactancioso, no se hincha, no es descortés, no piensa mal, no se alegra de la injusticia, se complace en la verdad; el amor todo lo excusa, todo lo cree, todo lo espera, todo lo tolera. El amor nunca muere. Vendrá el tiempo en que ya no se tendrá que dar mensajes de Dios, ni se hablará en lenguas, ni se necesitará el conocimiento. Pues conocemos sólo en parte y en parte damos el mensaje divino, pero cuando conozcamos en forma completa, lo que es en parte desaparecerá... Cuando yo era niño, hablaba y pensaba como niño; pero cuando ya fui hombre, dejé atrás las cosas de niño. De la misma manera, ahora vemos las cosas en forma confusa, como reflejos horrorosos en un espejo, pero entonces las veremos con toda claridad. Ahora sólo conozco en parte, pero entonces voy a conocer completamente, como Dios me conoce a mí. Así pues la fe, la esperanza y el amor duran para siempre, pero el mayor de estos tres es el amor” (san Pablo, 1 Corintios, 13, 1-13).

No se ha recabado tampoco su contribución al nacimiento de la teología de la revolución, como la llamó Richard Shaull, profesor de Orlando Fals Borda en el Colegio Americano, sociólogo, teólogo, con una larga estancia en los cincuenta en Brasil después de su estadía en Colombia y más tarde profesor de Teología en la Universidad de Princeton, desde donde coincidiría con Orlando en calidad de colega en muchas actividades internacionales dentro del presbiterianismo y como miembros muy activos del Concilio Mundial de Iglesias con sede en Ginebra. Pero para ilustrar mejor este asunto, extraigo unos pasajes de una de sus últimas entrevistas, titulada “Uno siembra la semilla pero ella tiene su propia dinámica”:

También fui director de un Centro Juvenil Presbiteriano (CIP)... El pastor de la iglesia era Richard Shaull, que después llegaría a ser uno de los iniciadores de la teología de la liberación... él tiene una concepción muy distinta del pastor y le dio esas dimensión social juvenil al CIP... porque fue como una especie de motor para transformar la forma de pensar y de actuar en las iglesias. Ese centro presbiteriano tiene actividades culturales y deportivas, se representaban obras de teatro clásico español, exposiciones de pintura con la ayuda de Alejandro Obregón, actividades literarias con Álvaro Cepeda Samudio... con Álvaro fuimos compañeros de colegio, nos graduamos en Estados Unidos, tuvimos una amistad hasta su muerte. (Fals, 2009, p. 15)

Aunque por las razones indicadas Orlando no reclamaba esta prioridad de una teología enunciada al menos una década antes de la aparición en los sesenta de la teología de la liberación dentro de la Iglesia católica, estimo que su ejemplo como alumno en el Colegio Americano debió obrar como paradigma para Shaull del cambio teológico formidable dentro de la Iglesia Reformada, pese a que tardaron muchos lustros en aceptar la nueva orientación, como se demostraría con la expulsión de Orlando Fals Borda de la congregación y en entrevistas de los setenta a Richard Shaull, quien, por otra parte, admitió algunas exageraciones y manifestó esperanza en los movimientos pentecostales muy dinámicos de Brasil. Cito otro pa-

saje de la misma entrevista que pone de manifiesto el encuentro de las paralelas de Orlando y de Richard Shaull a lo largo de los años:

Con Shaull siguió una amistad muy grande, cuando lo pasaron aquí a la Iglesia Presbiteriana de Bogotá, de pastor. Dio la casualidad que yo también me vine; dejé Barranquilla y me vine para acá y tuve la osadía de presentarme aquí en Bogotá como sociólogo. Eso fue en el 49 después de la muerte de Gaitán y después del mensaje que le había compuesto. Entonces acá Shaull me nombró director del coro de la calle 24. ¡Ah, eso fue una experiencia extraordinaria, porque es que no había muchos coros en Bogotá, coros de cuatro voces. Shaull apoyando todas estas cosas, fijate como él pensaba, no solamente en la Biblia, sino en la cultura, en otras actividades en la sociedad, en el bienestar, en la felicidad de los jóvenes, porque todos los que estábamos con él eran jóvenes, yo no tendría más que 25 años... A Shaull lo volví a encontrar ya como un teólogo de la liberación en Europa, ya después que me había salido de la Universidad y estaba en Naciones Unidas en Ginebra (Nota de Gabriel Restrepo, 1966, luego de la muerte de Camilo Torres Restrepo). Me invitaron a dar una conferencia sobre problemas latinoamericanos, una serie en la que Shaull ya había participado, yo tenía unos textos de él y escogí un tema que fue premonitorio: "Subversión y desarrollo en América Latina", era un intento de enfocar el concepto de subversión desde el punto de vista positivo y no negativo como aparece en los diccionarios (Nota de Gabriel Restrepo: allí se fijaron los puntos que aparecerán en el libro *La subversión en Colombia*). (Fals, 2009, pp. 16)

SOCIOLOGÍA CON LA EPISTEMOLOGÍA SUBYACENTE A LA GRAN FIESTA DE FIESTAS, EL CARNAVAL

Por extrañamiento que pueda parecer, la epistemología de Orlando Fals Borda está organizada en el fondo con la misma poética del carnaval que el gran semiólogo Bajtin descubriera en el Renacimiento y que, despegada del pretexto directo de la magna fiesta, se convierte en un carnaval sin Cuaresma en los grandes creadores, como lo expuso

primero en relación con la época de Rabelais y luego con la novelística de Dostoievski.

Sin ninguna duda, a este par de clásicos se podría sumar a Gabriel García Márquez, con la ventaja en relación con el ruso y en común con el francés —cuya huella se deja ver en las hipérbolas de Gabo— de haber vivido desde la infancia y a lo largo de muchos tramos de la vida en uno de los carnavales más prodigiosos, como es el de Barranquilla. Que los dos europeos y el colombiano pertenezcan a la literatura no significa ninguna objeción para que el espíritu del carnaval oriente nuevos horizontes de las ciencias sociales. Y tal ha sido el caso de Orlando Fals Borda, y no solo por la columna narrativa de *Historia doble de la costa*, sino por muchísimas otras razones vitales, extrínsecas e intrínsecas a la escritura.

Pero ¿qué significa el carnaval? Ante todo habría que sorprenderse por un hecho en apariencia paradójico: ni la Iglesia católica pudo desterrar el carnaval que es una fiesta pagana, es decir, del *pagus*, del mundo rural. Según mi arqueología profunda, esta fiesta de fiestas es una especie de remanencia de la primera fase del Neolítico, cuando el asentamiento en aldeas se produjo en forma matriarcal, con divinidades lunares, culto a la fertilidad y pensamiento ecológico. Pero esta fase, que pudo ocurrir entre nueve mil y siete mil años antes de Cristo, fue subordinada y reemplazada por una dominación patriarcal fundada en la guerra, con cultos solares, organización vertical y esclavismo. Según mis conjeturas, los nuevos amos no pudieron desterrar el carnaval y este permaneció pero encerrado en un tiempo y espacio precisos como un medio de liberar la energía social, pero controlándola.

Así debió hacerlo la Iglesia católica. El calendario católico, derivado del latino, es solar. Pero hay una gran excepción lunar. La Resurrección se fija en el siguiente domingo después de la luna llena del equinoccio vernal del hemisferio norte. Hacia atrás se cuentan cuarenta días para delimitar en el miércoles de ceniza el periodo de exceso del carnaval y la Cuaresma que anticipa la semana de pasión. Y hacia delante se suceden otros cuarenta días para esa fiesta suprema que conmemora la venida del Espíritu Santo, Pentecostés.

A diferencia de la religión católica que con no poca astucia sabe de la fuerza del paganismo y conservó el carnaval pero encerrándolo en tiempo y espacio, el protestantismo más radical desterró el carnaval por la primacía que concedió al ascetismo encauzado hacia la producción y el ahorro considerados como señal de salvación divina.

Es entonces excepcional que un convencido miembro de la Iglesia Reformada asumiera una suerte de epistemología del carnaval, solo que, a tono con Bajtin, fuera un perpetuo carnaval sin Cuaresma. El carnaval es el equivalente en el folclore de la expresión más esencial de la *elitelore*: la constitución de Bayreuth de la ópera por parte de Richard Wagner como la *Gesamtkunstspielbühneoper*: la ópera y la obra de todas las artes integradas en la escena teatral. Solo que la escena del carnaval ha sido la calle, esto es, la escena propia de la comedia, que es el género por excelencia del pueblo, ya que solo mediante la risa puede temperar la tragedia de la vida cotidiana, a diferencia de la *elitelore* para la cual la tragedia es el género preferido, pues, aunque no la vivan, siempre subyace como riesgo de caída. En la calle, se conjugan todas las artes a ras de piso. Allí la fiesta se despliega fiera, arrogante y exuberante en una *performance* interpretada que integra coreografía, danza, música, poesía, mímica, ritmo, escultura, arquitectura en el humus donde vive y convive el pueblo. Existente ya desde la Colonia en cuanto mímica burlona del poder y escapatoria breve de los rigores de la esclavitud o de la servidumbre; el carnaval traspasa los siglos y los espacios.

El carnaval es la astucia del pueblo que allí no solo muestra su resistencia, sino que lo hace como disidencia y aún más como *disidanza*, neologismo que he acuñado porque es una disidencia estética y, a diferencia de la resistencia que muchas veces es violenta, es un modelo perfecto de ejercicio de la no violencia. Y lo más decisivo: es una contrasedución y contrasubyugación popular no envidiosa, que en clave de amor y humor ejerce el pueblo contra la élite para lograr su reconocimiento cultural. Es como provocar más bien la envidia de la élite al mostrar la felicidad de los mundos de la vida en la comida, la fiesta, el humor, la comensalidad, el compañerismo.

El lugar donde se produjo el triunfo de la contraseducción popular fue Barranquilla. Ciudad nueva y por tanto despejada de pergaminos y de rancias y falsas ostentaciones de abolengo aristocrático, abierta al futuro, tierra hospitalaria y de gran dinámica de mestizajes universales, pues a los troncos de los pueblos mundos se añadieron emigrantes libaneses, turcos, árabes, judíos y europeos, no pocos españoles huidos de la guerra civil. El éxito del carnaval no hubiera sido pensable en la rancia Cartagena, mucho menos en el ascético Medellín, y por supuesto tampoco en la taciturna capital de las 33 iglesias y campanarios.

El tiempo: el cambio del siglo XIX al XX. En ese *topos* (lugar), emergió otro orto, para expresarlo en un palíndromo, otro amanecer, otro *tropos* (otra retórica) en pleno trópico: el carnaval logró la rendición de la élite local, tan pujante desde entonces en vocación empresarial, dado que Barranquilla fue la cuna de la fortuna de Julio Mario Santodomingo, uno de los mayores magnates del mundo, pero también tan pródiga en las artes y letras, y basta mencionar el grupo de la Cueva y allí a Gabriel García Márquez: el alquímico escritor realizaría la traducción de esa episteme universal elaborada a partir de la suma *doxa* casi seis décadas después, con la obra cumbre *Cien años de soledad*, que es un tratado de la alquimia y, al modo de *Don Quijote*, una de las más perfectas fusiones del saber literario universal y del saber local.

Episteme paradójica, entonces, como la que he denominado homeopática (en la concepción antigua, no en la nueva), simpática y empática, puesto que no hay nada que una más a la filosofía y a la sabiduría o al amor al saber con el saber del amor que esa celebración o conmemoración de la sapiencia universal realizada desde la magnificencia de la pura tierra.

El carnaval logró una igualdad cultural hechiza, es decir, ficticia o fetiche. Pero no se entienda mal: casi toda igualdad es ficticia, porque, por ejemplo, el oro, el metal tan sólido, líquido e incluso gaseoso, evaporable en las crisis, es una pálida traslación del verdadero e invisible respaldo: la confianza que el mundo deposita en este fetiche: algo tan intangible como la fe se torna cañón y plo-

mo y oro. Y aunque sea del orden de lo ficticio, el reconocimiento del valor de la cultura popular es un camino para obtener reconocimiento económico, social y político: y es allí donde se enclava el significado del periplo de Orlando Fals Borda.

Lo cierto es que el pueblo logró seducir y subyugar a la élite con el ardid de las artes y las fiestas: con-venció por seducción a la mayor parte del poder económico, político y mediático; y con esa anagnórisis catártica y estética, en clave de no violencia, en *disidanza* y ya no solo en resistencia, de modo simpático y no alopático movió, poco a poco, a la sociedad para que la equidad cultural (sancionada en la Constitución de 1991 desde el punto de vista legal) se comenzara a traducir, poco a poco, en promesa cierta de equidad económica.

En la misma línea de pensamiento del poeta Celan, el filósofo alemán Martin Heidegger expresaba que era preciso enriquecer el pensamiento de la fiesta con una fiesta del pensamiento. La célebre frase está contenida en un libro que en alemán se denomina *Gelassanheit* y que en castellano traducen de un modo erróneo como *Serenidad*, cuando lo que quiere decir el filósofo es que ante la miopía y terquedad de la metafísica uno ha de *abandonarse* para poder pensar de otra forma (Heidegger, 1959, 1994). Que después del abandonarse venga la serenidad es otra cosa. La traducción propia sería, *Abandonarse*. Es como se dice también de un carnaval, que uno ha de abandonarse a él, entregarse, ceder, declinar la seriedad del día para ensayar el extravío razonable de la noche.

Este abandonarse significa que hay algo más profundo que el aprender a aprender: es necesario aprender a desaprender y esto se realiza por el abandonarse. Lo que Martin Heidegger significaba con el abandonarse filosófico a través de la fiesta o en la fiesta como razón del pensamiento era la necesidad de liberarse de la prisión de la metafísica, de sus prejuicios, de sus arrogancias, para pensar el ser como algo dado en este mundo.

Porque aprender a desaprender es aprender a dejar de estar aprendido, o sea, apresado por sus propios demonios. Ahora bien, como lo enseña el psicoanálisis, uno no vence sus propios demonios

sino que los reconoce: de ahí una propedéutica, pero, ojo, también una terapéutica de la fiesta y, en particular, del carnaval. Es necesario abandonarse, pero al abandonarse también es imperativo recogerse, rehacerse, recrearse, y esto entrafia entonces algo que para mí es fascinante: la fiesta como una experiencia vivida, pero también como una experiencia meditada y pensada. Solo en una conjunción de abandono y de recogimiento, de extravío metódico y de meditación se accede a ese estado de serenidad que, en efecto, viene a regalar a la persona que se ha abandonado, pero que en el abandono se ha reencontrado con un nuevo sí mismo. Ese abandono y esa serenidad son las que dibujaron el rostro de Orlando Fals Borda como una sonrisa triste.

Hacer del pensamiento de la fiesta una fiesta del pensamiento es equivalente a ese imperativo del “senti-pensamiento” que fuera clave intelectual y vital del sociólogo Orlando Fals Borda, un pensamiento de la fiesta y la fiesta del pensamiento como un modo de vida que se condensará en la investigación acción participativa. Abandonado por todas las comunidades envolventes, Orlando Fals Borda alcanzará la cumbre de su pensamiento en esa orgía del pensar popular que se contiene en los cuatro libros de *Historia doble de la costa*.

¿Cómo no acordarme de que el reencuentro con un maestro al que yo y una manada de locos, juventud ingenua, despistada, habíamos expulsado como si fuera Joselito Carnaval de los claustros universitarios en 1967 por considerarlo agente del imperialismo, ese reencuentro, pasados los años, ocurrió al calor de los carnavales de Barranquilla, entre 1982 y 1986, cuando él estaba cerrando el cuarto libro de *Historia doble de la costa, Retorno a la tierra*, en el cual evoca a la cantante y danzante María Barilla? ¿Cómo no recordar que nos saludó y acogió con perdón y benevolencia, pues es propio de la sabiduría, más que del saber, comprender que el tiempo es espeso y no un hilo tenue, y que el alma posee sus honduras de las que el intelecto carece?

Ahora bien, por excéntrico que parezca y para cerrar y anudar este apartado con el anterior, Orlando Fals Borda acordaba muy bien su vida y obra en la armonía de una acendrada religiosidad

emanada de su creencia en la Iglesia Reformada y con el carnaval como la fiesta de fiestas de la multitud emanada desde un *pagus* como el colombiano necesitado de escucha y de redención.

MÚSICA Y ESCUCHA PROFUNDA DE LA *PHONÉ* POPULAR

La dimensión musical de Orlando Fals Borda se condensa en dos planos: su condición de director de coros y de compositor, pero también en el ejercicio de una escucha profunda a la voz del pueblo, la *phoné* de la multitud.

Ya he situado pasajes donde se evoca la afición musical de Orlando: dirigió los coros del Colegio Americano y de la Iglesia Reformada en Barranquilla, y luego los de Bogotá en 1948. Entonces compuso la *Canción a Colombia* a su llegada luego del 9 de abril de 1948 como él mismo lo evoca:

Cuando yo regresé a Barranquilla me esperaban con la dirección de los coros del Colegio Americano y de la Iglesia, llego como a mediados de 1948 o antes, en el 47 y después del 48 es la muerte de Gaitán, yo estaba en Barranquilla y hubo una rebelión bastante fuerte y me inspiré y escribí una cantata pequeña que se titula “mensaje a Colombia”, con un aire patriótico pidiendo la paz que uniera a los Colombianos, se reconstruyera el país. (Fals, 2009, p. 15)

Pero el punto preciso donde se entronca su vocación musical con las ciencias sociales e incluso con la política en el sentido clásico de los griegos es la escucha profunda de *la phoné* del pueblo, una que como el auscultar pertenece a la razón y por tanto es más potente que el sensitivo oír o el intelectual escuchar y que es una condición sin la cual no hay buen músico, político, psicoanalista, poeta y etnógrafo.

Se podría abundar mucho en estas razones. Pero me valgo de tres referencias preciosas. Las dos primeras son clásicas, porque emanan de Platón y de Aristóteles. En su último seminario, Michel Foucault trae a cuento pasajes de Platón en los cuales enlaza la *phoné* con la política, pues es deber del político escuchar la voz del pueblo, como se repetirá tanto a lo largo de los siglos (Foucault, 2010). Por

su parte, Aristóteles concluye una de sus obras cumbres, *La política*, con una meditación en torno al papel de la música en la educación de los ciudadanos (Aristóteles, 1989), algo que sirvió quizá de apoyo a un inglés citado por Borges en *Historia del tango*, en el cual dice que si a él le dieran el poder de componer las canciones de un pueblo no le importaría quién escribiera las leyes (Borges, 1974).

La tercera referencia es contemporánea. Se refiere a un pasaje de narración autobiográfica del gran sociólogo contemporáneo Richard Sennet en un libro precioso: *El respeto* (2003). Allí indica que eligió la sociología por amor a su madre, trabajadora social, pero que alió esta elección con una gran vocación por la interpretación del violoncelo, que no pudo ser profesión debido a una cierta limitación física, pero se convirtió en una gran pasión. Sostiene con enorme razón este científico social atípico, porque es más etnógrafo que sociólogo, que su indagación de lo “alto” de las élites de *yuppies* bostonianos dedicados a la especulación bursátil y su inmersión en los “bajos” fondos de las negritudes pobres de Chicago se favoreció por una razón que es más del orden estético que del cognitivo: la música le proporcionaba una sensibilidad abierta para una escucha profunda, sin la cual no hay etnografía posible. Del mismo modo, pudiera añadirse, la música lo habilitaba para pulsar los acordes en toda la gama de las escalas, desde las notas agudas a las graves.

Música, corazón, acuerdo, concordia: tales fueron los hilos conductores de Orlando Fals Borda que lo llevaron a entonar con la escucha de la heterofonía popular ese inmenso canto polifónico desplegado en los cuatro tomos de *Historia doble de la costa*.

SOCIOLOGÍA CON VOCACIÓN ETNOGRÁFICA Y PERSPECTIVA INTEGRADA

Este apartado puede resumirse, pese a lo importante, por ya anticipado, pero también para dar espacio a temas no tocados por los comentaristas. Cuando se celebraron en el Centro de Convenciones de Cartagena en 1997 los veinte años de la formulación de la investigación acción participativa, nacidos en encuentro humilde, la multitudinaria asistencia de científicos sociales de los cinco conti-

entes se enriqueció por la presencia de Inmanuell Wallerstein y de Agnes Heller.

¿Qué podía significar la condescendencia de Wallerstein al ser huésped de esa fiesta conmemorativa de una epistemología surgida de los humedales de Colombia en el mayor abandono de un pensador?

La respuesta se halla en un hecho sorprendente, que por nuestro apocamiento no se ha advertido como debiera. Dos textos de los noventa de Wallerstein muy difundidos en el mundo como un nuevo credo propugnaban por una crítica a las miradas miopes y superespecializadas de las ciencias sociales a favor de unas ciencias sociales integradas (Wallerstein, 1998, 1999). A tal fin apuntaban en la misma década otros pensadores como Edgar Morin con el concepto de transdisciplinaridad.

Pues bien, sin bombo ni aparato, un humilde pensador nacido en la “periferia” de la “periferia”, Orlando Fals Borda, había practicado una sociología con aliento etnográfico y con notable síntesis y ductilidad transdisciplinar desde sus primeros libros en los cincuenta. Y además, un talante de un perfil tan teórico como práctico organizó la enseñanza de la sociología entre 1959 y 1966 en un marco de cooperación de todas las ciencias sociales.

PREFERENCIA POR LOS MUNDOS DE LA VIDA

Se ha reprochado mucho a la etapa de la sociología presidida por Orlando Fals Borda en el Departamento y Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia entre 1959 y 1966 el haberse dedicado a problemas microsociológicos y olvidar los grandes problemas estructurales del Estado nacional colombiano.

La acusación es infundada y procede de una preferencia disputable de la sociología mundial y colombiana por lo que denomino en la teoría dramática y *tramática* de la sociedad el mundo del sistema social globalizado, compuesto por los poderes económico, político, mediático y académico, en desmedro de los mundos de la vida, pensados dentro de mi teoría como nacedores de la nación y del mundo e integrados por individuos envueltos en familias y en comunidades y en alternancia inmediata con los mundos de la naturaleza.

En este pasaje, debo referirme al curso de mi vida como sociólogo. Sin duda, el argumento contra la primera etapa de la sociología procedía de un maestro que orientó el cambio de visión del Departamento luego de 1969 y a quien mucho admiro, Darío Mesa Chica. Como Orlando Fals Borda, pero desde otra dimensión, Darío Mesa nos retó a ser universales con un planteamiento que propugnaba por una sociología científica, nacional y política. Lo científico obligaba a beber en los clásicos de las ciencias sociales. Pero el pensamiento universal debía someterse a la prueba del laboratorio del Estado nacional colombiano. Y añadía como tercera exigencia del pensamiento, que no solo debiera ser científico, ni tampoco solo nacional, sino además político. Por supuesto, él entendía por político todo aquello que procede de la polis, el arquetipo griego de la política.

Uno debe ser respetuoso con la tradición y, por supuesto, con sus maestros. Pero parte de este respecto consiste en superarlos conservando lo bueno de las tradiciones: lo que se designa con un concepto hegeliano de *aufheben*, que es superar conservando. Pues, bien, el maestro todavía mantenía de su pasado muchos tics del estalinismo, que no fueron del todo curados por su lectura de Max Weber, antes bien enlazaron con este autor prusiano en una cierta idealización del Estado. De este modo, su idea de una sociología política (o de una ciencia cualquiera en su dimensión política) apuntaba a formar “cuadros” para el Estado. Así como los revolucionarios decían que había que formar cuadros para la revolución, él señalaba que la sociología debía formar cuadros para reformar el Estado.

Yo, que había seguido ese camino al dejar temporalmente la universidad para ir al Estado, en el cerebro mismo del Estado que es el Departamento Nacional de Planeación, como jefe de la Unidad de Desarrollo Social, de 1982 a 1986 y aun en 1990 como asesor de jefatura, yo, que escribí dos mil páginas de escritura fantasma para el presidente Belisario Betancour Cuartas, todos los mensajes al Congreso, yo, que pertencí a la Junta Ejecutiva Mundial de Unicef como cuarto vicepresidente, en determinado momento, al regreso a la universidad en 1992, luego de organizar en dos años la reincorporación de 3000 excombatientes en la Consejería de Paz de

la Presidencia de la República, decidí dejar de ser un “cuadro” para el Estado y... convertirme en un “círculo” para la nación. De ahí mi aproximación a la fiesta, y en ese giro la influencia de Orlando Fals Borda fue decisiva.

¿Qué significa pensar e investigar como un círculo de la nación? Más allá de la burla o de la chanza, el asunto encierra significados importantes si uno considera tres dimensiones: primero, que en francés la palabra investigar se designa con *chercheur* y *recherche*, y que estas palabras responden a una visión no lineal o rectilínea del método, porque provienen de la palabra círculo y esta asociación deriva del pastoreo, en el cual, para encontrar a una oveja perdida, hay que proceder por círculos concéntricos, los mismos que uno dibuja de modo imaginario cuando en una investigación (palabra que también, como *in vestigium*, proviene de actividades relacionadas con los animales, seguir los vestigios) se traza un estado actual.

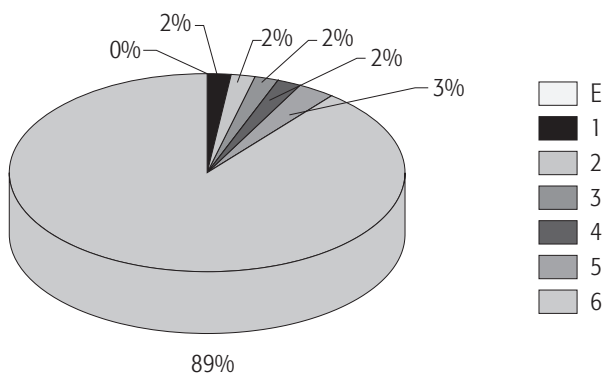
Pero la segunda significación para mí importante de la palabra círculo deviene la relación entre círculo y circulación: un saber ha de circularse, ha de derivar, como he señalado, de ser a la vez universales estudiando el pensamiento global, y radicales, asentados en esta realidad compleja: aquí el circular es del universo al cronotopo, del cronotopo local al universo, pero también nutrido el pensamiento de la riqueza de la cultura popular, en particular del carnaval, ha de retornar al mismo pueblo como un saber enriquecido: lo que en la teoría de la investigación acción participativa se denomina devolución del saber académico al saber popular. Ahora bien, mi tesis es que el pensamiento de la fiesta y la fiesta del pensamiento le permiten a la universidad circular en la nación, y tal fue el paradigma encarnado por Orlando Fals Borda.

Yo concibo que uno puede ser tanto más universal o global en cuanto uno sea al mismo tiempo más radical: radical, quiero que se me entienda bien, significa para mí en este caso lo que tiene que ver con la raíz: ser radical es ir a la raíz, y la raíz de lo nacional está en el *humus*, en los 1113 municipios y 110 000 veredas de este país caracterizado por una mega complejidad geográfica, biológica, demográfica, económica, técnica, política, social y cultural, situado

en el ecuador terrestre, entre el Atlántico y el Pacífico, enclavado en el Caribe, entre el Amazonas y la zona de confluencia intertropical, con sus 37 ecosistemas diferentes, sus cerca de 64 etnias distintas y con sus más de 3500 fiestas.

Una razón demostraría lo insostenible del argumento esgrimido contra el sesgo de la primera etapa de la sociología académica liderada por Orlando Fals Borda: cuando a finales de los ochenta la Comisión para la Superación de la Violencia integrada por científicos sociales de distintas profesiones argumentó que este mal endémico anidaba tanto en fallas estructurales de los poderes de un Estado como en los mundos de la vida, tal anudamiento provenía de las dos grandes líneas de investigación iniciadas en aquella etapa: para lo macrosociológico, el libro de *La violencia en Colombia*; para lo microsociológico, el libro clásico de Virginia Gutiérrez de Pineda, *La familia en Colombia*.

Donde más duelen la pobreza, las violencias, la debilidad de la educación y la falla en la presencia del Estado es en los mundos de la vida nucleados en 89 % de los municipios más pobres, aquellos clasificados en la categoría seis del Departamento Nacional de Planeación y representados en la siguiente figura:



Fuente: Federación Colombiana de Municipios

Figura 1. Generalidades de la gestión pública local.
Distribución porcentual de los municipios en Colombia
por categoría 2007

No por azar en esa gran zona pintada del gris de la cenicienta se condensa el dolor del Estado nacional y no por azar allí fue donde apuntó toda la obra de Orlando Fals Borda, en su última etapa dedicada a un cambio en el ordenamiento territorial para acercar los poderes a la nación.

OPCIONES DE ORLANDO FALS BORDA A LA LUZ DE MISTERIOS DE SU PREDESTINACIÓN

¿Qué premisas vitales fueron necesarias para esta tremenda “inversión” de teología, sociología, ciencias sociales, artes y relación del Estado con la nación? No es pensable que el pensamiento más profundo obre en una campana de cristal. El saber ancla en el *pathos* más profundo de la vida, antes de la razón, antes del entendimiento, antes del lenguaje, antes del habla: está inscrito en el cuerpo, marcado en el cerebelo, fijado en las sinapsis.

¿Cómo fue posible que el arquetipo que ya es Orlando Fals Borda, a seis años de su muerte, así aún no se lo reconozca como tal, haya vinculado lo sagrado y lo profano, el arte y la ciencia, la música y la literatura con las ciencias sociales, lo teórico con lo práctico, el Estado con la nación? ¿Qué condiciones de cuerpo y alma son indispensables para soportar el abandono y el rechazo y proseguir con fe, esperanza y amor luego del múltiple estigma como Joselito Carnaval, chivo expiatorio, expulsión y ostracismo de las comunidades más queridas por él, *homo sacer* expuesto en la soledad más sola a múltiples vindictas sociales? ¿Cómo se puede explicar que haya eludido la violencia, el resentimiento, la ira, la venganza luego de tantos acosos?

Una primera cualidad con la cual el destino marcó el sendero de Orlando Fals Borda radica en que el pensador nacido en Barranquilla, con ascendencia por vía paterna en Monpox y más atrás de Cataluña, fue por vía materna, María Borda, ella enraizada con los chimilas, también derivada de una familia de tradición muy bogotana, de la que provendrán los Zalamea Borda, primos hermanos de Orlando. Aún falta por investigar mucho en esta genealogía para saber por qué razón algunos de los Bordas, uno ingeniero, el padre

de María Borda, otro escritor, Eduardo Zalamea, eligieron un lugar tan diferente de la adusta capital como escenario de su vida. Algo de una bondadosa y genial locura debió obrar, como se atestigua en esa novela tan excéntrica de Eduardo Zalamea *4 años a bordo de mí mismo*, con epicentro en La Guajira.

En cualquier caso, por vía de padre y de madre, Orlando Fals Borda encarnó un primer oxímoron: sólido y fluido. Pues los Andes y en especial su capital son lo granítico, aquello propio de la modernidad sólida según la célebre contraposición de Zigmunt Bauman, en tanto que el Caribe es lo fluido a tenor del mismo pensador que figura el mundo contemporáneo con tal cualidad. Este rasgo lo distingue de entrada del muy andino Camilo Torres Restrepo y recuerda la oposición entre los dos mundos andinos y caribes encarnada en Santander y Bolívar, pero también el acuerdo decisivo del montañoso Caro y del cartagenero Núñez.

Segunda predestinación vital: ¿cómo fue posible que Orlando integrara la visión protestante con la católica y mediante la música y el carnaval fuera tolerante con creencias distintas y aun opuestas a la suya? La respuesta procede de estos breves signos: la afiliación presbiteriana de los padres de Orlando ocurrió como elección y no fue determinada por herencia familiar. Por tanto, estuvo todavía marcada por sellos del catolicismo, como se desprende ante todo del nombre de la madre, nada menos que María, María Borda, un emblema del catolicismo que el protestantismo dejará a un lado por su tendencia secular a obrar en los sentidos judaico y patriarcal vertebrados en el mundo del varón volcado al mercado o al poder. María no figura para nada en el panteón protestante, ni tampoco lo femenino ha sido parte de un culto que ha sido bastante androcéntrico. Que el tema del patronímico de María no sea casual en el periplo de Orlando Fals Borda y no se limite al nacimiento lo prueba su matrimonio con María Cristina Salazar: de nuevo, el signo materno, el cuño de la madre, de su madre carnal, de la madre de Cristo y del mundo femenino, como también de los nacederos de la vida y del mundo que son los propios de la fertilidad nucleada en la maternidad.

Tercera predestinación vital: ¿por qué Orlando Fals Borda no se decidió por la insurgencia armada y eligió en cambio la vía de la no violencia, pese a no pocas retóricas de alabanza a la lucha armada? ¿Cobardía o hay factores que expliquen una opción como la que abrazó? A diferencia de Camilo Torres Restrepo, Orlando Fals Borda poseía un inmenso conocimiento militar, porque había estudiado en la Escuela Militar un año y medio luego de su bachillerato con aquellos que durante los sesenta y setenta figuraron en el comando de las Fuerzas Armadas contra la insurrección armada. ¿Debilidad? Sería ridículo tachar a Orlando de pusilánime cuando no hizo más que luchar toda la vida en las condiciones más adversas. La razón es otra: según los relatos biográficos, se puede suponer que el paso por la Escuela Militar debió ser sugerido por el padre de Orlando, a quien recuerda con afecto, pero a quien evoca como aquel que ejercía algún castigo cuando lo merecía. Del mismo modo, se sabe que fue su madre quien lo asistió en la salida de la Escuela Militar y lo condujo a los estudios literarios, mucho antes de la decisión por la sociología.

Cuarta predestinación del devenir de Orlando: la vocación por las ciencias sociales como tarea del amor cristiano. ¿Qué motivó a Orlando Fals Borda a elegir las ciencias sociales cuando ellas no asomaban en el medio colombiano y qué factor explica que su estudio más bien tardío se guiara por el amor al pueblo? De nuevo, aparece la madre como factor decisivo de predestinación y de elección. María Borda fue una mujer excepcional, se diría dotada de un carisma tan potente que recuerda a la madre de Sócrates quien, como partera, lo inició en el arte mayéutica. Y en la misma escuela puedo asociarla a Diotima de Mantinea, la sacerdotisa que libró a Atenas de una plaga y quien iniciara a Sócrates en el amor al saber por el saber del amor, como se colige de esa obra de Platón en clave de carnaval sobre el *eros*: *El banquete*. Esa extraña mujer fruto de la rara elección de un ingeniero cachaco de apellido Borda de aparearse con una indígena descendiente de chimilas cuando trabajaba en la exploración de petróleo en el Caribe se caracterizó por su vocación social y por su misión sanadora. De ella y de la familia chimila

materna emana el amor por la oralidad popular de Orlando, muy simétrica a la evocada por Gabriel García Márquez de su parentela materna. Fue muy diligente y pródiga en obras sociales y pionera en la región caribe en la constitución de la sociedad de lucha contra el cáncer.

Quinta predestinación de la vida de Orlando: la vocación como *daimon* que desciende de “arriba” a lo llano del mundo para una unción simbólica de lo sagrado y de lo profano. De nuevo la elección de Orlando se prefiguró por la vía materna en el padre de la madre en la alianza conyugal de lo distinto y opuesto. Es la figura del *daimon* como mediador que llena el vacío social, expuesta en el mismo libro de Platón. Pero ha de añadirse algo importante: miembro de una clase media que más en Colombia que en cualquier parte del mundo es la más envidiada y la más envidiosa, Orlando transmutó la envidia, que es *invidere*, no ver viendo, en visión por el recado del padre de la madre y de su madre para religar lo disyunto y opuesto.

Sexta predestinación del mayor misterio de Orlando Fals Borda: la aceptación en clave secreta de una orientación hacia la bisexualidad. En la razón anterior, se unieron el padre de la madre y la propia madre para dar cuenta de dos imperativos contrapuestos que han alternado en la historia de la humanidad desde el Neolítico: el mandato que Jacques Lacan, siguiendo a Freud, tipifica como obedecer *En el nombre del padre*. Lo que entiende por ello el psicoanalista francés es lo propio de una tradición alopática, jerárquica, imperativa y androcéntrica del mundo occidental dominante desde el Neolítico patriarcal, guerrero y esclavista erigida luego de subordinar el matriarcado desde hace al menos ocho mil milenios: la ley, la ética abstracta, el Estado fundado en la violencia, la pedagogía como doma. Y por el lado de su madre, Orlando encarnó el mandato contrapuesto que obliga a responder y ser responsable *En el nombre de la madre*, que ha sido lo propio del Neolítico indoamericano y de tradiciones homeopáticas e inmanentes del taoísmo, de Confucio, del budismo, del hinduismo y del animismo africano. Madre ha de comprenderse aquí en su polisemia como naturaleza

donante y como madre de nacimientos por amor al saber y saber del amor, sabiduría eco-bio-sófica, visión ecológica, circulación de dones y ante todo: *¡Retorno a la tierra!*

No puedo extenderme como quisiera en este pasaje que me tomó más de cien páginas de mi segundo libro. Solo diré que es necesario ir más allá de Champollion en su tarea de descifrar la piedra Rosetta, más allá de Freud y de Lacan, más allá de Poe y de Conan Doyle para desentrañar el prodigioso tesoro encerrado en el enigma de la sexualidad de Orlando Fals Borda y en el modo de aliar lo paterno y lo materno en su opción vital. Uno de los caminos lleva como es comprensible a la santería y a la astucia de un varón tan guerrero, tan Hermes y tan fuerte como es el dios yoruba Changó a hacerse pasable al asumir la figura de una santa católica y por contera herida y mártir, Santa Bárbara. Por tal vía, por lo demás incomprensible sin el prodigioso carnaval encarnado en san Pedro Claver al tornarse esclavo de los esclavos, se enriquecerá la comprensión del camino de Orlando al resumir en soma y semá el animismo africano.

Una segunda senda es un pasaje de la segunda epístola de san Paulo a los Corintios, en la cual indica que ha sido zaherido por un agujijón de la carne dado por el demonio y que, al pedirle a Cristo tres veces que lo librara de él, recibió una respuesta paradójica: era preciso que se resignara porque en esa debilidad radicaría su fortaleza.

Una tercera vía conduce por su abuela chimila a los mamos koguis de la Sierra Nevada de Santa Marta, pues los mamos han de culminar su iniciación en una suerte de condición andrógina para comprender la totalidad de la comunidad.

Pero la encrucijada se completa en el cuarto sendero que remite de nuevo a la madre, María Borda, a la cual retorna Orlando Fals Borda en el tomo cuarto de *Historia doble de la costa* dedicado a su memoria: el *Retorno a la tierra*, libro en el cual evoca a la deidad hermafrodita Nihna Thi de los zenúes y se refiere a una piedra extraña que convierte en mujeres a los hombres que la pisan: piedra y cielo, misterio de un *pathos* singular y excepcional como en el libro

lo argumentaré acudiendo a una interpretación de un poema de George Trakl por parte de Martin Heidegger.

La pieza magistral del rompecabezas, empero, asume la figura de Esther, el personaje bíblico del cual extrae el epígrafe de *Campesinos de los Andes* y al cual se refiere en el último capítulo con visión tan profética como la del libro bíblico. El autor de este ensayo experimentó un escalofrío portador de misterios cuando supo por el libro de la Iglesia Reformada que muchísimos años atrás, en el Colegio Americano, la madre de Orlando había escrito un drama representado en el Colegio a partir del relato de Esther. De modo que María Borda y Esther fueron el ábrete sésamo para un repaso de la historia de religiones y mitos que debía remontar de María a Esther, a Istar y a Astarté y comprender en esa visión de larguísimo plazo el drama del mundo y recabar por qué ese drama puede descifrarse desde Colombia, porque las resistencias y disidencias indígenas preservaron una tradición matriarcal distinta del Neolítico guerrero desde que el cierre del estrecho de Bering, hace cerca de nueve mil años, separó los cursos de Occidente y de América.

Y es preciso concluir con esta visión de la sexualidad como misterio para salir del espacio unidimensional del sexo y aún más del bidimensional de sexo y género para ascender a una perspectiva multidimensional de sexo, género y psiquismo e incluso espiritualidad en clave de la pareja de conceptos de Karl Jung *animus* y *anima*, de mayor complejidad; tanto más obligada cuando se examina la vida de un “curador herido”, como se llama al chamán en un libro: un arquetipo que sobrepasa la planicie del mundo. Si se quiere, y a tenor de Zygmunt Bauman, ha de considerarse el sexo como lo sólido y el género como lo líquido, pero más allá de él habría que incluir lo atmosférico —para mí lo distintivo de esta época— a fin de ubicar la dimensión anímica de la sexualidad en cuanto trasciende a una suerte de cópula universal.

Lo que es conocido no es, empero, reconocido: tal es una expresión inferida del pensamiento hegeliano. Habría que añadir que muchas veces se finge conocer para evitar el trabajo de reconocer. Pero hay también el esfuerzo deliberado de desconocer a secas. Hace

un par de años el admirado Enrique Dussel con otros colaboradores publicó un imprescindible libro de 1100 páginas a pequeña letra y doble columna con una antología y comentarios en torno a la filosofía latinoamericana, con el sesgo comprensible por el autor en la teología de la liberación y el paradigma descolonial. Más de seis mil autores son citados y comentados. Entre ellos, por ejemplo, un autor que haría erizar de horror a Orlando Fals Borda: Luis López de Mesa. Empero, Orlando Fals Borda es citado solo en una ocasión y de modo muy marginal.

Si de veras creemos necesario un *Retorno la tierra*, si aspiramos a un vencimiento del rey Midas que todo cuanto toca lo convierte en oro, si deseamos una nueva orientación del mundo regida por el mito de Pigmalión que da vida a lo inanimado y más alma a lo ya animado: si pensamos que es ineludible amaestrar al maestro, domar al domesticador, transformar el impulso tanático de la sociedad suicida global, reconocer a Orlando Fals Borda es tarea trascendental.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos.
- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: el poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin: notas sobre la política*. Valencia: Pretextos.
- Agamben, G. (2004). *Estados de excepción*. Valencia: Pretextos.
- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2010). *El sacramento del lenguaje: arqueología del juramento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2011). *Altísima pobreza: reglas monásticas y forma de vida*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo-editora.
- Aristóteles (1989). *La Política*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- Bajtín, M. (1971). Carnaval y literatura. *Eco*, 23(3).
- Bajtín, M. (1978). *Esthétique et théorie du Roman*. París: Gallimard.
- Bajtín, M. (1985). Las particularidades de composición y de género en las obras de Dostoievski. *Argumentos*, 10-13, 77-123.
- Bajtín, M. (1993). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Böhme, J. (1979). *Aurora*. Madrid: Alfaguara.
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Campbell, J. (1972). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Canetti, E. (1987). *Masa y poder*. Madrid: Alianza.
- Cataño, G. (comp.) (1987). *Ciencia y compromiso: en torno a la obra de Orlando Fals Borda*. Bogotá: Asociación Colombiana de Sociología.
- Celan, P. (1988). *Der Meridian und andere Prosa*. Fráncfort: Suhrkamp.
- Debords, G. (1967). *La sociedad del espectáculo* (trad. Maldejojo). Recuperado de <http://sindominio.net/ash/espect0.htm>
- Dumur, G. (dir.) (1965). *Histoire des spectacles*. París: Pléiade.
- Dussel, E. (1995). *Teología de la liberación: un panorama de su desarrollo*. México: Potrerillo Editores.
- Dussel, E., Mendieta, E. y Bohórquez, C. (eds.) (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-2000): historia, corrientes, temas y filósofos*. México: Siglo XXI.
- Eco, U., Ivanov, V. V. y Rector, M. (1989). *¡Carnaval!* México: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1987). *El proceso de civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fals Borda, O. (1961). *Campesinos de los Andes: estudio sociológico de saucío*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (1967). *La subversión en Colombia: visión del cambio social en la historia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O. (1979-1986). *La historia doble de la costa*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (1987). *Ciencia propia y colonialismo intelectual: los nuevos rumbos*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.

- Fals Borda, O. (comp.) (1998). *Participación popular: retos del futuro*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Fals Borda, O. (2009). Uno siembra su propia semilla, pero ella tiene su propia dinámica. *Cuadernillo*, 49.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Girard, R. (1975). *La violencia y lo sagrado*. Caracas: Universidad Central.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1963). *La familia en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán Campos, G. (1964). *La violencia en Colombia: estudio de un proceso social*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Halifax, J. (1982). *Shaman, the wounded healer*. Londres: Thames and Hudson.
- Halifax, J. (1995). *Las voces del chamán*. México: Diana.
- Heidegger, M. (1959). *Gelassenheit*. Tubinga: Verlag Günther Neske.
- Heidegger, M. (1994). *Serenidad*. Barcelona: Odós.
- Herrera Farfán, N. A. y López Guzmán, L. (comps.) (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda*. Buenos Aires: Lanzas y Letras, El Colectivo, Extensión Libros.
- Kierkegaard, S. (2010). *Temor y temblor*. México: Fontamara.
- Lévinas, E. (1987). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (2.^a ed.). Barcelona: Sígueme.
- Lévinas, E. (1988). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. París: Librairie philosophique.
- Liceaga, G. (2009). San Pablo en la filosofía política contemporánea: un estado de la cuestión. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 121, 471-486.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Platón (1969). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.
- Rabelais, F. (1992). *Gargantúa*. Madrid: Alianza.
- Sennet, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- Serres, M. (1977). *Hermes IV. La Distribution*. París: Minuit.
- Serres, M. (1995). *Éloge de la Philosophie en Langue Française*. París: Fayard.

- Shaw, B. G. (1983). *Pigmalion* (trad. J. Broutá, 2.^a ed.). Barcelona: Bruguera.
- Spinoza, B. (1967). *Obras completas*. Madrid: Bergua.
- Vovelle, M. (1976). *Les metamorphoses de la fête en Provence de 1750 à 1820*. París: Aubier-Flammarion.
- Wallerstein, I. (coord.) (1998). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wallerstein, I. (1999). *El legado de la sociología: la promesa de la ciencias social*. Caracas: Cendes.
- Weber, M. (1987). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. En *Ensayos sobre sociología de la religión* 3. Madrid: Taurus.

EMOCIONES MORALES Y POLÍTICAS EN EL PARADIGMA DEL MAL: EL (NO) LUGAR DE LA INFANCIA*

Moral and political emotions in the
paradigm of evil: The (no) place of childhood

Marieta Quintero Mejía
Keilyn Julieth Sánchez Espitia
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.8898>

MARIETA QUINTERO MEJÍA

DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE Y POS-DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD DE LA RED DE POSGRADOS CLACSO. DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. CO-DIRECTORA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN MORALIA. DIRECTORA NACIONAL DEL COLECTIVO EDUCACIÓN PARA LA PAZ. MARIETAQMG@GMAIL.COM

CORRESPONDENCIA: CR. 7 No. 41-21 (BOGOTÁ)

KEILYN JULIETH SÁNCHEZ ESPITIA

LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA Y ESTUDIANTE DE LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. JOVEN INVESTIGADORA DEL GRUPO MORALIA. COORDINADORA DEL PROGRAMA ESCUELAS PAZARTE DE LA FUNDACIÓN IN-JU HUELLAS. MIEMBRO DEL COLECTIVO EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

CORREO ELECTRÓNICO: KJSE14@HOTMAIL.COM

* ORIGEN DE LAS SUBVENCIONES Y APOYOS RECIBIDOS PARA LA ELABORACIÓN DEL ARTÍCULO: ESTE ARTÍCULO DE REVISIÓN SE DERIVA DE LAS INVESTIGACIONES DESARROLLADAS POR EL GRUPO MORALIA: LOS RESIDUOS DEL MAL EN LAS SOCIEDADES POS-TOTALITARIAS: RESPUESTAS DESDE UNA POLÍTICA DEMOCRÁTICA. COLOMBIA, ESPAÑA, CROACIA, ALEMANIA, ARGENTINA Y CHILE. MINISTERIO DE ECONOMÍA Y COMPETITIVIDAD DE LA GOBERNACIÓN DE ESPAÑA (2013-2016); PROGRAMA ESCUELA, CONFLICTO ARMADO Y POSTCONFLICTO EN EL MARCO DEL PROYECTO UAQUE. IDEP-UNIVERSIDAD DISTRITAL (2015-2016); GEOPOLÍTICA DE LAS EMOCIONES EN TRAMAS NARRATIVAS DE PAZ DE MAESTR@S DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS: ALTERICIDIO Y/O PRÁCTICAS DE CUIDADO. UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (2016)

RESUMEN

En el campo de la filosofía, algunos teóricos han mostrado la importancia que tienen las emociones en la promoción de acciones orientadas al bien común. En oposición a estos presupuestos, encontramos el paradigma del mal, del cual se derivan reflexiones teóricas acerca del lugar de las emociones como activadoras de la crueldad. Se destaca el valor otorgado a la infancia en el aprendizaje de las emociones, pero también la afectación de hechos atroces en su sensibilidad (su no lugar). Este artículo busca hacer una revisión de diferentes tesis comprensivas acerca de las emociones, su cultivo desde la infancia y su efecto en contextos atroces (paradigma del mal).

PALABRAS CLAVE: emociones morales y políticas, paradigma del mal, infancia, ceguera emocional, voces silenciadas, cultivo de las emociones.

ABSTRACT

In the field of moral and political philosophy, in particular, in the liberal political tradition, some theorists have shown the importance of emotions in the promotion of actions oriented towards the common good. In opposition to these presuppositions, there is the paradigm of evil, which reflects on the place of emotions as the activators of cruelty in the midst of barbaric contexts—fear, guilt, disgust—. It should be noted that these domains have given a significant value to the role of childhood in the learning of civic emotions, even if they have also underlined the harm caused to moral and political sensibility by atrocious events—the (no) place of childhood—. Taking this literature into account, the present article aims to review the different comprehensive thesis about emotions in the moral and the political life, their cultivation since childhood, and their impact on contexts affected by horrorism and atrocity (paradigm of evil).

KEYWORDS: *moral and political emotions, paradigm of evil, childhood, emotional blindness, silenced voices, cultivation of emotions.*

* Para Ricoeur, la filosofía y la teología han visto el mal como fuente de comprensión. En los ensayos de la Teodicea, indica el autor, a pesar de las diversas respuestas acerca del mal, se afirma en conjunto tres proposiciones: Dios es todo poderoso; Dios es absolutamente bueno; sin embargo, el mal existe. Afirma el autor que estas proposiciones expresan un estado “ontoteológico”, lo que muestra la amplitud y la complejidad que tiene plantear una fenomenología de la experiencia del mal. Asimismo, indica que fue Kant quien introdujo el golpe más fuerte a la teología, al plantear el “mal radical”, pues rompe con la idea del pecado original al señalar que el mal es una máxima suprema que sirve de fundamento subjetivo ante máximas malas relacionadas con el libre albedrío. En otras palabras, Ricoeur (2007) señala lo problemático que resulta la libertad humana.

EMOCIONES¹ EN LA VIDA MORAL Y POLÍTICA

Tanto la filosofía (Habermas, 1994, 2000; Rawls, 1997) como la psicología moral (Piaget, 1977; Kohlberg, 1978, 1987, 1992) se han ocupado de las emociones, en particular para dar cuenta de valoraciones, modos de acción, creencias, intencionalidades y juicios. Sin embargo, esta relación entre emociones y moralidad ha encontrado más resistencias que acuerdos, por ser consideradas las emociones expresiones de deseos, carentes de racionalidad y relacionadas con cambios fisiológicos. Estas tensiones se pueden esbozar a partir de algunas trayectorias teóricas presentes desde Hume hasta nuestros días, las cuales nos permiten establecer su arquitectura e importancia no solo en el campo de la moralidad, sino en el de la política; campos en los cuales convergen emociones asociadas al mal (asco, repugnancia) y otras vinculadas a prácticas de bien común (amor cívico, compasión e indignación). Es preciso señalar que se trata de centrar su importancia en la vida moral y política, y no de esbozar un trayecto teórico carente de un relato práctico.

En esta arquitectura, podríamos iniciar diciendo que las emociones han sido objeto de diferentes sistemas de clasificación por los mismos filósofos. Tal como señala Hansberg (1996), Descartes, Hobbes, Spinoza y el mismo Hume establecieron diversos criterios para diferenciar por qué las emociones tienen como característica “dirigirse a un objeto determinado”. Así, Hansberg (1996, p. 108) indica que algunas emociones se refieren a objetos proposicionales (miedo a un perro rabioso) y otras están dirigidas a clases de objetos, situaciones o actividades (amor a los animales, miedo a

1 En el campo de neurología, Damasio (2009) señala que las emociones son un conjunto complejo de respuestas químicas producidas por el cerebro ante un determinado estímulo. Los sentimientos, siguiendo al autor, resultan de la evaluación consciente que hacemos los individuos frente a las respuestas emocionales. En otras palabras, la emoción precede al sentimiento, pues posee una importancia biológica. En este artículo, hemos recurrido a la noción de emociones políticas, propuesta por la filósofa Martha Nussbaum (2014); noción relacionada con la cultura política, sin desconocer los desarrollos biológicos y psicoanalíticos que la autora plantea.

las alturas). A esto agregaríamos con énfasis que estas hacen parte, esencialmente, de la experiencia humana; por ello, tienen un carácter intencional y contienen los méritos y valores que le otorgamos a vivir con los otros. Esta sensibilidad configura nuestras tramas narrativas morales y políticas, con las cuales construimos un “nosotros” con sus fisuras y precariedades. La idea de tramas narrativas del “nosotros” no comporta una idea de lo universal, sino de lo singular y plural, así como de nuestra condición de fragilidad y fortuna humana en la vida comunitaria (Ricoeur, 1995, 1996, 2008).

Aunque partimos de la centralidad de las emociones vinculadas en la experiencia humana en tramas narrativas éticas y políticas, no pueden desconocerse las trayectorias de la misma filosofía y psicología moral. Se reconoce el aporte de Hume (1992), quien, siguiendo la teoría de Hutcheson² (1999) acerca de las pasiones y los afectos (emociones) como medios de aprobación o desaprobación, propuso que las acciones están movidas por los afectos de los seres humanos. Por ello, para Hume, la ética no es una ciencia abstracta, sino que se refiere a los hechos o las acciones humanas.

En tal sentido, las virtudes o acciones son cualidades que gozan de aprobación o desaprobación y se asocian a pasiones (emociones), cuya función es promoverlas o activarlas. Esto no significa que no podamos razonar acerca de las pasiones, pero no es este razonamiento el que nos mueve a actuar. Hay que recordar que para Hume la razón es fría e indiferente, mientras que la moralidad es de naturaleza práctica y responde a nuestra aprobación o desaprobación en respuesta a los afectos; por tanto, la moralidad, es objeto de la pasión que está en nosotros (Quintero y Restrepo, 1999). Esto

2 Pensador del siglo XVIII considerado como uno de los filósofos más influyentes en Inglaterra y en Escocia en temas relacionados con las pasiones. Fue considerado uno de los primeros pensadores que señaló que estas son medios de aprobación y desaprobación de las acciones morales. Para dar cuenta de esta tesis, propuso la noción de *sentido moral*, entendida como un esquema de recepción de la realidad propio de los hombres. Este autor plantea que la realización de las acciones morales se funda en el amor y la benevolencia, y no en el sentimiento de egoísmo, tal como lo planteaba Hobbes (Seoane, 2004).

lleva a que el autor señale que las pasiones o afectos aparecen cuando se dan las siguientes circunstancias: 1. expresan las valoraciones independientes de intereses particulares, 2. poseen las cualidades o el carácter de las personas y 3. expresan percepciones de felicidad en los demás (Hume, 2003, p. 170).

En consecuencia, Hume establece que la moralidad está determinada por el sentimiento de aprobación. Es preciso recordar que Hume no emplea la noción de emociones, sino de pasiones, y las considera de carácter preconceptual y prelingüístico, las cuales gradualmente se van modificando a causa de las condiciones de cooperación. Por ello, al lado de las emociones que poseen una utilidad pública, en cuanto representan los intereses de la humanidad, encontramos pasiones violentas que no gozan de aprobación general. Entre las pasiones, la benevolencia es el mérito de la naturaleza humana, puesto que implica estimular los intereses de la especie para otorgar felicidad a la sociedad; felicidad que incluye a la familia, los amigos, pero también el orden de la sociedad: “Los epítetos de sociable, afable, humano, compasivo, agradecido, amistoso, generoso, benéfico o sus equivalentes, expresan el más alto mérito que la naturaleza humana es capaz de lograr” (Hume, 2003, p. 37).

Al lado de la benevolencia, Hume, en su interés por dotar de significado la noción de lo sociable, propone la simpatía como un mecanismo que amplía los círculos del sistema moral de los individuos, lo cual lleva a entender por qué los seres humanos son capaces de simpatizar con las pasiones de otros: simpatía que funge como piedra angular de la convivencia social. La simpatía no solo contiene un carácter humanitario, de amistad y gratitud, sino que se constituye en la mayor fuerza de la imaginación moral, orientada a realizar acciones con y por los otros. Por ello, el ser humano es incapaz de profesar una maldad pura, indica el autor. Esta imaginación moral, como sustrato emocional, hace posible que los seres humanos en sociedad reconozcan la “reciprocidad en las pasiones”, pues esto repercute en nuestros juicios, valoraciones, aprobaciones y, en especial, en el bienestar de la sociedad.

La simpatía como mecanismo de afectación para Hume se hace presente en el pensamiento de Smith (1996), en primer lugar como mecanismo de sensibilización orientado a acompañar las emociones. Esto significa que en la filosofía moral de Smith se parte de reconocer a los seres humanos como complejos y frágiles, arrojados en un mundo con fortunas e infortunios que los hace seres necesitados de la presencia de los otros para constituirse como sujetos morales. En consecuencia, la simpatía opera como vinculante con los otros a causa de nuestra condición de humanidad (Peña y Sánchez, 2007). Este primer argumento muestra por qué la simpatía es la clave, por un lado, de nuestra sociabilidad en la medida en que son la familia y la sociedad, con sus principios, normas y reglas, quienes corrigen y moldean nuestro mecanismo de simpatía. Por otro, la simpatía es incompatible con la indiferencia, porque exige nuestra preocupación por los demás:

Por más egoísta que se pueda suponer al hombre, existen evidentemente en su naturaleza algunos principios que le hacen interesarse por la suerte de otros, y hacen que la felicidad de estos le resulte necesaria, aunque no derive de ella nada más que el placer de contemplarla. Tal es el caso de la lástima o la compasión, la emoción que sentimos ante la desgracia ajena cuando la vemos o cuando nos la hacen concebir de forma muy viva. (Smith, 1996, p. 49)

Puede derivarse de lo expuesto que hay una condición en la naturaleza humana que hace a los sujetos proclives para la vida en sociedad y para afligirse ante el dolor y el infortunio de los otros. La simpatía no exige una retribución material, pues hace parte de la condición moral del ser humano. Como respuesta a esta condición, el segundo argumento de Smith acerca de la simpatía es el carácter de mutualidad o reciprocidad. Esperamos que nuestros amigos, familiares y miembros de la sociedad participen de nuestras emociones y expresen resentimiento —en su dimensión vinculante— cuando somos víctimas del dolor, la humillación o la ofensa. Este carácter recíproco muestra cómo el otro necesita nuestra simpatía, y viceversa.

El anterior argumento da lugar a un tercer atributo de la simpatía: el espejo emocional. Smith sostiene que el hombre “no es un lobo, sino un espejo para el hombre”, lo cual implica que, si bien no podemos tener la experiencia inmediata de lo que sienten otras personas, sí podemos imaginar cómo se sienten. Esto lleva a que el autor indique que el espejo emocional es el que nos permite “avivar” la sociedad y hacer una semblanza de las personas, las emociones, la hermosura, la fealdad, entre otros.

Este espejo, representado en los seres humanos y en la sociedad en su conjunto, activa la imaginación moral y nos permite, sin saber exactamente cómo se siente los otros, preocuparnos por su situación, en especial, cuando esta no es halagadora, sino, por el contrario, se torna en un agravio u ofensa. El espejo emocional anima la imaginación moral, la cual nos permite, como espectadores justos, aprobar o desaprobamos por simpatía las circunstancias de la vida de los otros. Podríamos decir que para Smith la simpatía acompaña las emociones y los relatos de solidaridad y compasión; aunque no podamos saber exactamente cómo se sienten otros, sí podemos “asumir su situación” o hacernos responsables de su condición de fragilidad.

EMOCIONES Y PROCESOS DE APRENDIZAJE DESDE LA INFANCIA

La arquitectura enunciada acerca del lugar de las emociones en la vida moral se hace presente en el pensamiento de Rawls³ (1997), quien recoge, además del lugar central que tiene la simpatía, los aportes de la filosofía moral, especialmente de Hume. De la simpatía como mecanismo de moralidad pasamos a una simpatía

3 En la teoría de la justicia, John Rawls reconoce en el aprendizaje moral los sentimientos, los cuales son necesarios para la comprensión y adhesión a los principios de la justicia, requeridos en sociedades ordenadas y equitativas. Para ello, el autor recurre a la psicología del desarrollo moral y a la tradición de la filosofía moral. Si bien, la psicología le permitió proponer los principios morales requeridos para alcanzar una justicia con equidad desde presupuestos cognitivos, también sus desarrollos conceptuales incidieron en la psicología moral de Kohlberg (1987).

anclada en el plano de lo político y relacionada con procesos de desarrollo del aprendizaje. Por tanto, nos desprendemos de la idea de la simpatía como mecanismo, para vincularla con procesos cognitivos, evolutivos y psicológicos.

En palabras de Rawls (1997), encontramos dos tradiciones importantes acerca de las emociones: la primera, vinculada con el empirismo (Hume); y la segunda, representada por la teoría social del aprendizaje (Piaget y Kohlberg). Esta última tradición, centrada en la evolución moral, nos permite situar el lugar de las emociones en la infancia y su relación con la justicia con equidad en sus dimensiones morales y políticas, cuyo fundamento es la búsqueda de la cooperación social.

Para este autor, el aprendizaje de la justicia, en sus dimensiones morales y políticas, implica unas etapas de desarrollo, en las cuales adquirimos conocimientos y modos de comprensión graduales. En consecuencia, el aprendizaje implica una comprensión del mundo social acerca de lo que es justo e injusto, lo cual se adquiere en procesos de formación que incluyen lo educativo, pero también abarca escenarios como la familia, la sociedad y las instituciones. En estos procesos de aprendizaje, la sensibilidad ocupa un lugar central. En la primera etapa (moral de autoridad), el amor de las instituciones familiares es la forma primitiva como el niño aprende el amor recíproco (Agra, 1985).

Siguiendo a Rawls (1997), el amor a los padres o cuidadores —contexto filial— surge del reconocimiento recíproco de sentirse amado y de los beneficios que el niño o niña siente que esto le representa. Entre estos, adquirir seguridad en su propio valor como persona, lo cual da lugar a desarrollar la autoestima y la valoración de sí mismo. Paralelamente, el niño va desarrollando, a partir del amor parental o del cuidador, el juicio acerca de lo que es digno de estima, a causa de sentirse, por un lado amado, y por el otro, motivado para amar. Del amor y la confianza se deriva el sentimiento de culpa, el cual surge con la ruptura de criterios normativos (no religiosos), establecidos en el marco de sus vínculos relacionales.

Aunque esta primera etapa se llama moral de la autoridad, en lugar de las sanciones, encontramos el amor y la culpa. En consecuencia, la autoridad no está centrada en criterios de castigo y recompensa, sino que el desarrollo se logra cuando se adquiere por parte del niño el deseo de cumplir los acuerdos adquiridos, porque los considera moralmente buenos, aunque su moral sea concebida como primitiva, pues no alcanza un esquema de derechos y justicia amplio. Esto quiere decir que se reconoce que hay un desarrollo de la justicia y el derecho limitado, pero no ausencia de este, pues el niño va adquiriendo conocimientos de lo que es ser justo en medio del amor recíproco y también va desarrollando su nivel de comprensión, aunque esté limitado a círculos cercanos y a causa de sus condiciones de desarrollo.

De esta primera etapa centrada en la familia, Rawls amplía los círculos de aprendizaje moral hacia otras asociaciones, como la escuela, el barrio y la comunidad, lo cual da lugar a la segunda etapa denominada moral de asociación. Uno de los aspectos centrales en esta etapa es ampliar la comprensión como miembro de la sociedad de lo que significa ser hijo, esposo, amigo, ciudadano, que trae consigo el aprendizaje de unos contenidos a causa de sus experiencias, pero también de su capacidad para adoptar el punto de vista de los otros, lo que en el pensamiento de Smith llamaríamos la imaginación moral y el espejo emocional. Esta capacidad de preguntarnos qué haríamos en el lugar de otra persona ante determinadas situaciones no es óbice para que el niño cuestione sus propias experiencias y circunstancias. Esta relación consigo mismo y con el otro ocupa un lugar central en la adquisición de la moralidad, en la que la simpatía se convierte nuevamente en una disposición para la sensibilidad, lo cual hace que se desarrollen emociones amistosas, de lealtad y de confianza.

Ante situaciones de ruptura o creación de daños morales y políticos, en esta etapa, el niño aprende la importancia de la reparación y el reconocimiento de los efectos de los actos injustos. Esto trae consigo no solo un enojo (en su dimensión política), sino también la indignación y el resentimiento como quebrantos de los

lazos de amistad y confianza mutua. En consecuencia, la presencia de estas emociones tiene una dimensión moral y política, aunque estén vinculadas a lazos de amistad o confianza entre miembros de las asociaciones (escuela, barrio, familia, amigos, entre otros). En su dimensión política, significa que las emociones ponen en evidencia vulneraciones que afectan el goce de derechos, pero también muestran que todos los miembros de una asociación deben gozar de los principios de la justicia como expresión de la buena voluntad y no solo en virtud de criterios regulativos externos, cuya falta de cumplimiento se asocia a una sanción. En otras palabras, las emociones orientan la creación de asociaciones justas y el fortalecimiento de virtudes cooperativas orientadas a la justicia, la rectitud y la integridad.

Finalmente, en palabras de Giusti (2001), siguiendo a Rawls, la forma más compleja de desarrollo es la moral de los principios, que se alcanza una vez se han generado actitudes de amor y de confianza en la infancia, lo cual permite en esta nueva etapa reconocer que no solo nosotros, sino un grupo más amplio de personas son beneficiarios de instituciones justas, creadas acorde con criterios sociales que favorecen el bien de los afiliados. Especialmente, en esta etapa, emerge con claridad el tipo de cooperación humana justa que se ha logrado en una sociedad. Aquí, los ciudadanos, que ya no son niños, sino jóvenes y adultos, reconocen que las instituciones son justas porque expresan los ordenamientos que ellos mismos han establecido y se sienten culpables cuando no expresan lazos de simpatía para transformar prácticas que afectan el bien común o cuando no se protegen las metas y los logros de esta.

En esta etapa, Rawls se pregunta cómo pueden los principios morales comprometer nuestra sensibilidad, para lo cual argumenta que, en primer lugar, los ciudadanos conocen los contenidos de los principios morales y, por tanto, gozan de reconocimiento. A continuación, ante situaciones injustas ocasionadas por terceros, aparece el sentimiento de indignación. Asimismo, ante quebrantamientos realizados por nosotros mismos, aparece la culpa. En tercer lugar, encontramos que los principios morales se convierten en un gene-

rador del deseo de actuar de manera recta y justa, porque eso acrecienta la felicidad humana.

EMOCIONES Y PARADIGMA DEL MAL

Tal como se ha expuesto acerca del lugar de las emociones en la filosofía moral y política (Habermas, 2004; Rawls, 1996, 1998), las emociones permean nuestros modos de acción, saberes y conocimientos en el plano de la vida comunitaria, no solo individual. Aunque los autores de los siglos XVII y XVIII (Hutcheson, Hume y Smith) consideraban que existía un mecanismo de afectación que activa las emociones, lo cual da lugar a considerar un carácter psicológico de ellas, no desconocen el lugar que estas tienen en los procesos de sociabilidad.

Sin embargo, con el pensamiento de Rawls, centrado en una teoría normativa de las emociones, encontramos su vinculación con la infancia y su lugar para la construcción de una cultura política. A la luz de los planteamientos de este autor, indagamos sobre las consecuencias que tienen, por un lado, las emociones en una vida moral y política precaria; y por el otro, los efectos que tiene la ausencia de condiciones propicias en la vida comunitaria para fomentar, desde la infancia, el amor, la amistad, la confianza y la indignación. En otras palabras, no contar desde la cuna con las condiciones de felicidad que propone Rawls, para motivarnos a actuar de manera recta y justa —cooperación social— para el bien propio y común.

El anterior cuestionamiento podría mostrarnos que una teoría política como la de Rawls no contempla la presencia de la guerra y la aparición de los hechos atroces asociados a esta —Primera y Segunda Guerra Mundial, Hiroshima, Auschwitz, entre otros— (Bernstein, 2006). O, por el contrario, nos podría señalar que estas teorías normativas se constituyen en un criterio regulador para dimensionar los grados de vulneración y, con ello, alentar, desde la infancia, prácticas de cooperación social y, por qué no, de restablecimiento de derechos asociados a la justicia.

Frente a estas teorías políticas de carácter normativo, el filósofo Bernstein (2002) señalaría que, en el siglo XX ante eventos

extremos como los genocidios, las masacres y las torturas, la filosofía moral no ha sido de gran ayuda, pues en ella no se contempla el discurso del mal, sino de las acciones valoradas como correctas, incorrectas, buenas o justas.

Justamente, la perplejidad de los hechos atroces y la crueldad han dado lugar a construir unos marcos de comprensión en relación con lo que se ha denominado paradigma del mal (Lara, 2009). Como constancia de los síntomas de este fenómeno, tenemos la correspondencia entre Einstein y Freud (2001) alusiva a la posibilidad que tienen los seres humanos de liberarse de la fatalidad de la guerra y proponen para ello el deseo y la sensibilidad humana como generadores del mal; al mismo tiempo, potentes para la superación y eliminación de los obstáculos psicológicos que reproducen las atrocidades y paralizan el actuar justo. Einstein indaga sobre hasta qué punto los miembros de una sociedad son capaces de renunciar al ejercicio violento de la fuerza para ceder ante una vida en común segura. Su respuesta desalentadora nos indica que el odio es fácil de despertar e intensificar en los seres humanos para crear una psicosis afectiva orientada a la destrucción.

Por su parte, Freud encuentra en la psicología una forma de comprensión de la guerra, en la cual expone los siguientes argumentos: 1. los conflictos de intereses se han resuelto mediante la violencia (fuerza muscular, armas) y 2. el conocimiento de la posibilidad de muerte del enemigo mediante la violencia física sirve para atemorizar y, con ello, mantener a otros posibles enemigos subyugados. Ante estos argumentos, la superación de la violencia sería posible a partir de vínculos afectivos entre los miembros quienes reconocen que las leyes de asociación se establecen por la búsqueda de una vida en común segura. Sin embargo, reconoce el autor que esto se da en la teoría, pues en la práctica opera la antítesis entre el amor (eros) y el odio (pulsión). La primera orientada a conservar y unir, la segunda a la destrucción. Esto explica el placer que produce la ayuda y al mismo tiempo la destrucción expresada en las lógicas de la crueldad.

Esta correspondencia evidencia la experiencia de la exacerbación del mal, la cual será complementada en este artículo, con testimonios de otros pensadores que vivieron, junto con infantes, la crueldad en los campos totalitarios (Levi, 2012; Améry, 2001). Estos testimonios han nutrido el cúmulo de reflexiones acerca del paradigma del mal, el cual será objeto de revisión en este apartado a partir de algunas características que dan cuenta del lugar de la sensibilidad moral y política en medio de la atrocidad.

NARRAR LO INENARRABLE: LOS TESTIGOS DEL NO LUGAR DE LA INFANCIA

El lenguaje y la comunicación se han constituido en fuente de revelación y reflexión del mal, especialmente para quienes han vivido experiencias atroces; revelaciones y reflexiones que contienen el sufrimiento y dolor que causa el desmoronamiento de la pluralidad y la paulatina pérdida de la condición humana en medio del horror. Este es el caso de Jean Améry (2001), quien sitúa la pérdida de la lengua como experiencia subjetiva del exilio, pero también en la tortura acaecida en los campos de concentración, lo cual da lugar, en palabras del autor, a una profunda nostalgia.

El exilio representa la imposición de una nueva patria y, con ella, de otra lengua. Ante la situación de fingir otra identidad, expone Améry, los sujetos pierden el derecho a expresar sus emociones, pues estas se vuelven incommunicables en la esfera pública por la inferioridad comunicativa que significa usar palabras que carecen de contenido semántico. Desalojado de la comunidad lingüística, las emociones adquieren valor como autocompasión consoladora, sin la cual no sería posible la supervivencia, ni la comprensión de la subjetividad del excluido de la realidad de la lengua; supervivencia que, finalmente, se convierte en una tortura.

Ante la imposibilidad de recurrir a la sensibilidad para nombrar el mundo, no queda otra salida que tomar prestadas algunas expresiones del país del exilio. Más aún, señala Améry, con esta nueva lengua, la propia lengua materna se torna torpe e incomprensible.

Al lado de esta nostalgia, Améry sitúa la nostalgia auténtica, la que no nos ofrece la posibilidad de autocompasión, sino la autodestrucción. Esta nostalgia se produce en medio del “desmantelamiento pieza por pieza de nuestro pasado” (2001, p. 124). Esta memoria retrospectiva marcada por la crueldad en los campos de concentración conduce al desprecio de sí y al odio contra el Yo perdido que intensifica el sufrimiento por una patria que fue hostil para entretejer con ella otras experiencias. Esta nostalgia se aviva con las emociones de repugnancia y resentimiento. La primera, vinculada al argumento de la transformación de la lengua alemana y a la necesidad de mantenerla pura. Esto justificó, a juicio de Améry, las montañas de cadáveres. Repugnancia ante las muertes, pero también ante la legitimación en los órganos de difusión (periódicos) de las palabras de la muerte.

En cuanto al resentimiento, el autor se autodenomina víctima del nazismo y, por tanto, hombre de resentimiento. Esta condición humana es propia de la subjetividad de quien ha sido víctima, señala el autor. Este resentimiento da lugar a un deseo de venganza bárbaro y primitivo, el cual es superado, a juicio del autor, en el desarrollo de la moralidad. A pesar de su moralidad, el hombre de resentimiento no se ve compensado al conocer que su verdugo, si bien no ha padecido el sufrimiento bajo su propia ley, tampoco se encuentra preso. Al contrario, aparece ante los otros con honores.

Levi (2012), también como sobreviviente de los campos de concentración, coincide con Améry en señalar que sus verdugos, hombres despreciativos, establecían dos variantes en el trato con sus víctimas: con quienes comprendían la lengua y aquellos para quienes solo el alarido estremecedor se convertía en la única señal de información subordinada. No obstante, señala Levi, la lengua ante situaciones extremas cae en desuso y, con ello, los sujetos dejan de ser sujetos y, en su lugar, el grito, el látigo, el golpe y los gestos se convierten en el contenido lingüístico de la no lengua; aquella que los empuja entre los abismos de la pérdida de la humanidad.

Esta pérdida de la humanidad inicia con la falta de comunicación e información y, sin estas, no se puede vivir. Por ello, seña-

la Levi, los prisioneros murieron muy pronto: “A primera vista de hambre, frío, cansancio y enfermedad; en un examen más cuidadoso, por falta de información” (2012, p. 550). Información que les hubiera permitido evitar enfrentamientos y sobrellevar la vida sin cometer errores fatales.

El desalojo de la víctima del género humano lo silencia, es decir, “la lengua se seca y con ella el pensamiento”. Ante la ausencia de palabras, la nostalgia auténtica por los daños vividos brota con otros signos:

En forma de película desenfocada y frenética, llena de ruido y de furia y carente de significado: una ajetreo de personajes sin nombre ni rostro, sumergidos en un continuo y ensordecedor ruido de fondo del que no aflora la palabra humana. Una película en blanco y negro, sonora pero no hablada. (2012, p. 551)

La ausencia de palabra y el enmudecimiento ante el daño también se reflejan en tramas narrativas del mal encarnadas en la repugnancia que produce ver y sentir la crueldad humana depositada en los cuerpos dóciles de los niños. Siguiendo a Levi, algunos, hijos de la muerte, otros, atrapados en el funcionamiento de las máquinas de la crueldad.

Como hijo de la muerte, el autor narra el caso de Hurbinek, un infante de aproximadamente 3 años quien fuera vecino de cama de Levi en un pequeño local destinado a los deportados enfermos y moribundos. Este pequeño, referido por el autor también como *hijo de Auschwitz*, nació en este centro de exterminio, desprovisto de familia, nombre y palabra. Paralítico de medio cuerpo y sin posibilidad de comunicarse, Hurbinek, nombrado así por carecer de un nombre por los otros “pacientes de la muerte”, interpelaba a quienes lo rodeaban con su mirada cargada de fuerza y dolor, la cual anunciaba su imperiosa necesidad de hablar. En medio del mutismo, fue precisamente la comunicabilidad de sus emociones —que no se reduce al uso de la palabra— lo que le permitió llenarse de amor y cuidado por parte de sus compañeros de sala, especialmente de Henek, otro pequeño víctima de la atrocidad.

Henek, un joven húngaro de 15 años, capturado junto a su familia por las SS (Schutzstaffel ‘escuadras de defensa’) y único sobreviviente tras mentir acerca de su edad y profesión, aparece con una imagen amorosa, compasiva y solidaria frente al sufrimiento de Hurbinek. Siguiendo lo relatado por Levi, un joven robusto, musculoso, simpático y servicial, que gozaba de buena salud, con una actitud más maternal que paternal, acompañaba a Hurbinek durante mediodía. Henek le proveía comida, cambiaba sus mantas, lo limpiaba sin repugnancia y le hablaba siempre en húngaro; había creado un lazo compasivo con el pequeño desprotegido.

La compasión de Henek, reflejada en su preocupación e interés por el infante, quien se encontraba en situación de máxima vulneración e indefensión, fue un factor determinante para que Hurbinek enunciara de manera sorpresiva su “primera palabra”: “matisklo”, aunque ningún recluso haya podido nunca descifrar su significado. A pesar de su compasión, Henek representa la emoción de repugnancia de las fábricas de la muerte, expresada por Levi para ejemplificar el daño cometido con los niños, pues en su comportamiento perviven la compasión y la crueldad. La primera expuesta en su interés por dotar de sonido y palabra la presencia de Hurbinek, mientras que la crueldad se ve reflejada en su ausencia de remordimiento para elegir en el *Block* de los niños, en el cual fue asignado como *kapo*, aquellos que irían al *Block* de experimentos o directamente a la cámara de gas.

Junto con Hurbinek y Henek, cientos de niños y niñas tuvieron que experimentar la monstruosidad de los campos. Primo Levi se declara testigo moral de las atrocidades con los niños y la repugnancia que esto le genera. En su testimonio frente a la muerte de Hurbinek, señala: “Había luchado como un hombre, hasta el último suspiro, por conquistar su entrada en el mundo de los hombres, del cual un poder bestial lo había exiliado” (2012, p. 177).

En cuanto al lugar de Henek como *kapo* en el *Block* de los niños, Levi indica que su argumento fue la supervivencia; por ello, expresaba no sentir remordimiento:

Habían muerto todos. Todos los niños y todos los viejos [...] De las quinientas cincuenta personas a quienes había perdido el rastro al ingresar en el Lager, solo veintinueve habían sido admitidas en el campo de Birkenau: de ellas, solo cinco habían sobrevivido. (2012, p. 183)

En esta trama narrativa de la crueldad, el rostro de niños y niñas no solo despertaba una compasión extensiva por parte de los deportados, quienes veían en los ojos de los infantes las marcas del dolor, sino que también representaba el terror y la repugnancia ante la incomprensible magnitud de la atrocidad.

LA CEGUERA EMOCIONAL: VOCES SILENCIADAS

Retomando los postulados de Rawls acerca del lugar de las emociones en la vida moral, reconocemos que, entre otras, el asco, la repugnancia, el miedo, el amor y la compasión son cultivadas desde la infancia. Por ello, preguntamos sobre el lugar que tiene dicho proceso de aprendizaje en situaciones de límites extremos. ¿Por qué elegir la crueldad humana para entender la relación entre emociones y justicia cuando podríamos centrarnos en el estudio de lo bueno y lo correcto en relación con la justicia como equidad? Justamente porque se busca mostrar que desde nuestra niñez hemos disciplinado las emociones, dado que las consideramos ciegas y esto nos inhabilita a ser sensibles ante daños ocasionados y vividos por otros. Esta es una forma de silenciar los daños morales y políticos y de acallar el sufrimiento (Arteta, 2010; Bauman, 2010, 2015).

Asimismo, porque el estudio del mal nos permite comprender desde los relatos y testimonios del sufrimiento, por un lado, que nuestra insensibilidad puede volver trivial los asuntos relacionados con las vulneraciones de derechos fundamentales; por el otro, entender que la cultura empática ante los daños causados despoja o libera el tema del mal de una dimensión metafísica, para situarlo en acciones, actitudes y prácticas realizadas por individuos concretos; en otras palabras, no son seres monstruosos, siguiendo a Arendt (1974, 2006, 2015).

Todorov, justamente, advierte:

Todos los hombres son potencialmente capaces del mismo mal, pero no lo son efectivamente, pues no han tenido las mismas experiencias: su capacidad de amor, de compasión, de juicio moral ha sido cultivada y ha florecido o, por el contrario, ha sido ahogada y ha desaparecido. (2002, p. 151)

Un primer acercamiento a esta advertencia nos señala que las emociones se cultivan, se opacan o distorsionan desde la infancia. En tal sentido, las emociones no son ciegas como tradicionalmente se ha señalado, ya que estas orientan y guían nuestras acciones y vínculos con los otros. Esta invitación a pensar el tema del mal, por la vía de la moral y las emociones, implica sensibilizarnos ante la advertencia de Todorov de que somos capaces de cometer el mal. Este pensador nos señala que no es posible comprender el mal que llevan a cabo otros si nos negamos a preguntarnos hasta dónde somos capaces de cometerlo (2010, p. 19).

Una salida a esa insensibilidad es la educación moral cultivada desde la niñez, la cual nos ayuda a superar el egocentrismo y a reconocernos como seres frágiles. En otras palabras, indica el autor, no perder de vista que los criminales son humanos como nosotros: “Mostrar lo que en nosotros recuerda lo que vemos en ellos” (2010, p. 283). Recalca el autor que el autocontrol y la contención de las emociones nos lleva a no aceptar que los criminales son de la misma naturaleza de nosotros; no tienen un ADN especial. Por ello, “preferimos levantar un muro entre los *monstruos* y *nosotros*” (p. 284).

Este argumento se complementa con la propuesta de Bauman (2015) acerca de la ceguera moral, quien señala la ilusión ingenua y de autoengaño que tenemos cuando consideramos que el mal está en otro lugar, pues nos negamos a buscarlo en nosotros mismos y en nuestra sociedad. Por ello, el autor propone que hoy se ha incorporado una nueva geografía simbólica del mal, la cual ubicamos lejos de nosotros mismos. Estas voces silenciadas —consideradas lejos de nosotros— resultan de negar los sistemas totalitarios y autoritarios, los cuales han distorsionado nuestra sensibilidad. Hemos

construido una barrera ante el mal y, con ello, hemos silenciado el dolor y ocultado la crueldad. En otras palabras, el mal habita entre nosotros, no solo a través de las armas, sino que se revela en nuestra ausencia de reacción ante el sufrimiento del otro y la maldad. Esta ceguera o insensibilidad en nuestros procesos de aprendizaje desde que nacemos termina incorporándose en los modos de elección, en la autoimposición o incluso en la subordinación que asumimos ante esta. Una de las salidas ante tal ceguera es cultivar las emociones en la infancia para promover una cultura política inclusiva (Nussbaum, 2008, 2014).

Dado el efecto que tienen desde la infancia los procesos de aprendizaje de la sensibilidad, consideramos que las propuestas pedagógicas orientadas al anclaje entre emociones y memoria se pueden convertir en estrategia innovadora. Algunos de estos esfuerzos han recibido críticas, las cuales pueden servirnos para determinar sus limitaciones y potencialidades. Este es el caso citado por Todorov acerca de la decisión del expresidente Nicolas Sarkozy de proponer a niños y niñas de último curso de primaria no permitir el olvido, activando la memoria con uno de los relatos de los 11 000 niños franceses víctimas de la Shoá (2008, p. 278). Las críticas se orientaron a preguntar sobre el uso del poder para determinar políticas educativas.

A continuación, se cuestionó de esta experiencia no tener en cuenta la edad de los niños, es decir, no atender a una psicología del desarrollo. A esto se suma que la iniciativa se centre en relatos y no contemple una comprensión situada del acontecimiento (dimensión política). Desalojar de los procesos de aprendizaje la esfera política puede llevar a un apego emocional distorsionado. La propuesta del autor es partir de una reflexión con los niños acerca de las circunstancias que dieron lugar a los hechos, los motivos de los responsables y los medios que pusieron en práctica. Finalmente, Todorov advierte que estar ante la impotencia de niños víctimas nos puede llevar a pasar de una cultura de la empatía a una cultura del espectáculo y con ello alterar la simpatía inclusiva y ocultar las dimensiones morales y políticas de los daños.

Esta advertencia de Todorov es un llamado a la comprensión por la vía de la memoria, la cual, insistiremos, no se encuentra desprovista de emoción y se gesta e incorpora desde la misma infancia. La comprensión se constituye para Todorov en fuente de resistencia ante el silenciamiento de los hechos, pero también frente a una posible repetición de la atrocidad. Esta comprensión, que parte de las tramas narrativas de los supervivientes, permite develar y otorgar sentido a los acontecimientos ocurridos, que no es lo mismo que justificarlos, aclara el filósofo. También exige el beneficio de la compasión, pues si bien el sufrimiento de las víctimas no les demanda comprensión, sí requiere la compasión de los congéneres. En este caso, la comprensión se ancla en la sensibilidad y en la responsabilidad tanto legal como moral, a causa de nuestra pertenencia a la humanidad (Arendt, 1974).

Podríamos señalar, entonces, que formar en la compasión desde la infancia fortalece la cultura de la empatía y el amor cívico en la vida política. Asimismo, contribuye en la comprensión y, con ello, promueve la resistencia ante cualquier manifestación de insensibilidad moral frente a males extremos que hacen creer en momentos de colapso que la vida no vale la pena de ser vivida.

CULTIVAR LAS EMOCIONES: EL LUGAR DE LA INFANCIA

Atendiendo al propósito de este artículo en relación con situar las emociones en la vida moral y política y no en el plano teórico-abstracto, sin desconocer su importancia, partimos de reafirmar, tal como se ha expuesto, que estas se cultivan desde la infancia. Esto nos lleva a recoger, en este acápite, la arquitectura filosófica de las emociones, la relación entre emociones y mal y el valor de la sensibilidad ante relatos de las atrocidades. De esta manera, siguiendo los postulados de Nussbaum (2008, 2014), los atributos asociados a las emociones nos sirven para argumentar la relevancia de su cultivo y florecimiento desde la infancia. Aunque es preciso señalar que, si bien partimos del valor moral y político de las emociones, también reconocemos que estas están asociadas a estereotipos y es-

tigmas que han dado lugar a fracturas en la vida moral y política y en las identidades individuales y colectivas (Goffman, 1959, 2006).

En consecuencia, tanto los atributos como los prejuicios asociados a las emociones nos permiten mostrar, siguiendo a Nussbaum (2006), las razones por las cuales es importante cultivarlas y protegerlas y hacer resistencia a los agravios que estas puedan promover en la cultura política. Con ello, desmantelamos las vendas que nos han cegado frente al valor de las emociones y han ido imponiendo paulatinamente unas simbólicas del mal; simbólicas, siguiendo a Bauman (2015), cuya “crueldad radical” se representa en lo más profundo del mal: la insensibilidad ante el dolor y el sufrimiento.

Las emociones morales y políticas se cultivan desde la infancia, mediante los procesos de interacción, formación y socialización. Siguiendo los postulados de Nussbaum (2006), quien apoya su teoría en el psicoanálisis (Freud, 1978; Winnicott, 1965, 2006), la única emoción innata en los seres humanos es la vergüenza. Señala Nussbaum que, mientras se encuentra en el vientre, el bebé no siente ningún tipo de necesidad, por el contrario, experimenta una sensación de “completitud” que lo aleja de concebirse como un sujeto frágil, necesitado del amor y la compasión de sus congéneres.

Con el nacimiento, el bebé percibe una suerte de ruptura traumática con la madre, la cual trae consigo la aparición de las primeras necesidades: frío, hambre, sueño, entre otros. Dichas necesidades llevan al niño a experimentar, en palabras de la autora, una vergüenza primitiva, producto de la sensación de vulnerabilidad y exposición a la contingencia; sensación frente a la cual el amor y la protección de los padres o cuidadores resultan fundamentales.

Si bien, con el paso de los meses, los infantes empiezan a fijar su mirada en determinados rostros (vínculos iniciales), es solo con los primeros años de interacción social y afectiva que el niño logra ver a sus congéneres como sujetos en sí mismos, y no como máquinas encargadas de suplir sus necesidades. Esta vergüenza primitiva, resultado de la omnipotencia y de no verse como un ser con necesidades, entra en los procesos de socialización asociados a procesos de humillación y menosprecio. Por ello, indica Nussbaum,

una sociedad debe inhibir la vergüenza y proteger a sus ciudadanos de ser avergonzados (2006, p. 28).

En consecuencia, los procesos de interacción social y afectiva empiezan a cultivarse junto con las emociones. Así, el niño puede aprender, gradualmente, el amor y la compasión derivados del cuidado y las prácticas de crianza recibidos de sus padres. De igual forma, gracias a estos primeros vínculos de solidaridad y corresponsabilidad, puede comprender que necesita de los otros, lo cual permite desdibujar los rezagos de la vergüenza primitiva. En el caso contrario, el niño puede llegar a cultivar la ira y el miedo, producto de la sensación de abandono y desprotección en el ámbito filial. En este caso, al verse arrojado al mundo sin ninguna clase de vínculo afectivo sólido, el infante, antes de reconocerse como un ser indefenso que necesita de los otros, desarrolla emociones asociadas a la fragilidad y contingencia.

Nussbaum (2010), siguiendo a Tagore (1971, 1982, 2011) y Mill (1972, 2004, 2009), señala que, junto con los procesos de socialización, aparecen el juego, las artes y las humanidades como mecanismos para cultivar y fortalecer las emociones. Este cultivo, siguiendo a la autora, se da a través de la imaginación narrativa o empática, entendida como la capacidad que tienen los seres humanos de extender su sensibilidad y comprensión frente a las situaciones de contingencia o fortuna que experimentan los otros. Imaginar lo que representaría estar en el lugar de otra persona en determinadas situaciones, no solo nos lleva a solidarizarnos con sus emociones, sino que también nos permite reconocer que podríamos vivir situaciones iguales o semejantes, pues todos somos frágiles.

Para la autora, el juego se convierte en un espacio potencial para establecer vínculos afectivos, pues promueve lazos empáticos y recíprocos mediante los cuales niños y niñas experimentan lo que representa vivir con otros sin ejercer formas de dominio y control. El otro, antes concebido por el infante como una posible amenaza, se convierte con el juego en fuente de curiosidad, lo cual promueve el desarrollo de actitudes sanas en el amor, la compasión y la vida política.

Por su parte, las artes y las humanidades, siguiendo a Nussbaum (2010, 2014), son las encargadas de nutrir y extender la capacidad de empatía. Los cuentos, el teatro, la danza, entre otros, permiten cultivar la comprensión a partir de la estimulación del propio mundo interior y de la sensibilidad ante los otros. Por ello, la autora señala como su aporte más relevante “el fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (2010, p. 139). A través de la imaginación, se desarrolla la capacidad de sensibilizarnos frente a situaciones de vulneración por cuestiones de raza, género, experiencia intercultural, entre otros. Asimismo, se promueven emociones como la indignación, el amor y la compasión, para generar formas de resistencia ante dichas situaciones, atendiendo a criterios de igualdad y dignidad humana.

Podemos decir, entonces, que, si bien las emociones se cultivan y fortalecen de manera simultánea a las interacciones sociales que tienen los niños y las niñas desde los primeros meses de vida, es decir, comportan una historicidad, también guardan como atributo su carácter educable. De esta forma, educar en las emociones mediante la imaginación narrativa y empática permite reivindicar el lugar de los niños y las niñas en la esfera pública y distanciarlos de los estruendos de la guerra.

A MANERA DE CODA

Partiendo de los postulados de Hume en relación con las creencias, valoraciones, cualidades y percepciones de felicidad o agrado que contienen las emociones, se reconoce su importancia en la configuración de un “nosotros” o de una vida con y para los otros. A pesar de ello, estos postulados no gozan de un reconocimiento o ponderación en el plano de la vida comunitaria. Los filósofos de la moral y política (Smith y Rawls) advierten acerca de las consecuencias que tiene para una sociedad y para la personalidad moral de los ciudadanos la ausencia de emociones, por parte de sus congéneres, como la indignación y el resentimiento, ante situaciones de ultraje, vejación y crueldad. También señalan que una filosofía política debe

estar acompañada de una psicología moral que reconozca el lugar de la infancia en los procesos de aprendizaje de las emociones.

Podría señalarse que nuestras concepciones de justicia con equidad, solidaridad y nuestra búsqueda de cooperación social, además de requerir condiciones de redistribución social, se relacionan con el cultivo y florecimiento de las emociones desde la infancia como parte del desarrollo humano y de nuestra formación para la humanidad. Por ello, ante situaciones de límite extremo, como los totalitarismos, dictaduras y conflictos armados, en las cuales la infancia se ha visto atrapada, las emociones se ponen en juego como forma de resistencia y emancipación, pero también de ocultamiento. Como resultado de este paradigma del mal expresado en el ocultamiento de lo humano, en las vulneraciones de derechos, en el enmudecimiento y en la aparición de una lógica de exacerbación de los daños, se instala una de las formas de inhumanidad más peligrosas: la insensibilidad o ceguera ante los daños.

Como salida a esta insensibilidad y a estas nuevas geografías simbólicas del mal, se nos impone la importancia de cultivar las emociones desde la infancia. Este cultivo fortalece la promoción de una cultura política inclusiva, que permite la comprensión y sensibilidad frente a nuestra común humanidad, en la cual se expresa asco, repugnancia, indignación y resentimiento ante hechos atroces y cualquier forma de estereotipo y estigma que fracture las identidades individuales y colectivas. Por ello, resulta imperante educar “ciudadanos del mundo” a través de la imaginación narrativa y empática, es decir, seres humanos capaces de vivir y amar en la diversidad.

REFERENCIAS

- Agra Romero, M. J. (1985). *J. Rawls: el sentido de la justicia en una sociedad democrática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Améry, J. (2001). *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (1974). *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral.

- Arendt, H. (2006). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (2015). *Eichmann en Jerusalén*. Madrid: Debolsillo.
- Arteta, A. (2010). *Mal consentido: la complicidad del espectador indiferente*. Madrid: Alianza.
- Bauman, Z. (2010). *Miedo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2015). *Ceguera moral: la pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, R. (2002). *El mal radical: una indagación filosófica*. Buenos Aires: Lilimond.
- Bernstein, R. (2006). *El abuso del mal*. Barcelona: Katz.
- Borradori, G. (2004). *La filosofía en una época del terror: entrevistas con Jürgen Habermas y Jacques Derrida*. Buenos Aires: Taurus.
- Damasio, A. (2009). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Einstein, A. y Freud, S. (2001). *¿Por qué la guerra?* Barcelona: Editorial Minúscula.
- Freud, S. (1978). *Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Giusti, M. (2001). *Ética, política y sociedad*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/giusti.htm>
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Nueva York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Uribe, G. (2002). *Los niños de la guerra*. Bogotá: Planeta.
- Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid: Trotta.
- Hansberg, O. (1996). *La diversidad de las emociones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hume, D. (1992). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos.
- Hume, D. (2003). *Investigación sobre la moral*. Buenos Aires: Losada.
- Hutchenson, F. (1999). *Escritos sobre la idea de virtud y sentido moral*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Kohlberg, L. (1978). *Moral development*. Nueva York: Longman.

- Kohlberg, L. (1987). *El enfoque cognitivo evolutivo de la educación moral*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lara, M. P. (2009). Introducción. En *Narrar el mal: una teoría posmetafísica del juicio reflexionante*. Barcelona: Gedisa.
- Levi, P. (2012). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano.
- Mill, J. (1972). *Auguste Comte y el positivismo*. Buenos Aires: Aguilar.
- Mill, J. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf.
- Mill, J. (2009). *The utility of religion*. Madrid: Alianza.
- Mora-Burgos, G. (2007). Ética, política y sociedad. Recuperado de <http://repositorio.ucr.ac.cr/handle/10669/698>
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisaje del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
- Pena López, J. A. y Sánchez Santos, J. M. (2007). El problema de Smith y la relación entre moral y economía. *Isegoría*, 36, 81-103. DOI: 10.3989/isegoria.2007.i36.60
- Piaget, J. (1932/1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela.
- Quintero Mejía, M. y Restrepo Ruiz, B. (1999). Autonomía y racionalidad comunicativa. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_11arti.pdf
- Rawls, J. (1996). *Sobre las libertades*. Barcelona. Madrid: Paidós.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración III: el tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2007). *El mal: un desafío a la filosofía y a la teología*. Buenos Aires: Nómadas.

- Ricoeur, P. (2008). *Tiempo y narración I: configuración del tiempo en el relato de ficción*. México: Siglo XXI.
- Seoane, P. (2004). *Del sentido moral a la moral sentimental*. Madrid: Siglo XXI.
- Smith, A. (1996). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Tagore, R. (1971). *La casa y el mundo*. Madrid: Libra.
- Tagore, R. (1982). *La religión del hombre* (versión R. Cansinos-Assens). Madrid: Edaf.
- Tagore, R. (2011). *Una juventud en la India*. Madrid: Akal.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.
- Todorov, T. (2008). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (2010). *La experiencia totalitaria*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Winnicott, D. W. (1965). The capacity of concern. En *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development*. Oxford: International Universities Press.
- Winnicott, D. W. (2006). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

THE POWER OF MANAGERIALISM IN THE ORGANIZATION OF THE LOCAL CRAFT

El poder del gerencialismo en
la organización de la artesanía local

Fábio Freitas Schilling Marquesan

Marina Dantas de Figueiredo

Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS).

University of Fortaleza (UNIFOR)

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.6391>

FÁBIO FREITAS SCHILLING MARQUESAN

PHD IN ADMINISTRATION – FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). ADJUNCT PROFESSOR – UNIVERSITY OF FORTALEZA (UNIFOR). WASHINGTON SOARES Av., 1321, ROOM E13, EDSON QUEIROZ, FORTALEZA, CEARÁ, BRAZIL. ZIP CODE: 60.811-905 MARQUESAN@UNIFOR.BR

MARINA DANTAS DE FIGUEIREDO

PHD IN ADMINISTRATION – FEDERAL UNIVERSITY OF RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). ADJUNCT PROFESSOR – UNIVERSITY OF FORTALEZA (UNIFOR). MARINA.DANTAS@UNIFOR.BR

ABSTRACT

This paper aims to discuss the influence of managerialism in the organization of local craft in the context of the Brazilian neoliberal reformations of the 1980s -1990s. By examining documents which contain the directives of these policies, we face a discourse that imposes the formation of an “enterprising mentality”, mainly through the attaining of short-term training courses. Therefore, we reflect if the enterprization of craftwork can really be synonymous with development, i.e. if giving a new meaning to the craftsman under the epithet of entrepreneurs, and imposing changes on their work philosophy, is something welcome and desirable. The originality of this work consists in its highlighting that policies of this nature tend to massify the production, the consumption and the taste for cultural goods, and moreover to cause an uncritical acceptance of what we call subordinate entrepreneurship.

KEYWORDS: Craft; Managerialism; Subordinate entrepreneurship; Neoliberal reforms; Brazilian culture.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la influencia del gerencialismo en la organización de la artesanía local, en el contexto de las reformas neoliberales de los años 1980-1990 en Brasil. Mediante el examen de los documentos que contiene las directivas de estas políticas, nos enfrentamos a un discurso que impone la formación de una “mentalidad emprendedora”, principalmente a través de la consecución de cursos de formación de corta duración. Por tanto, se reflexiona si la empresarización de la artesanía puede ser realmente sinónimo de desarrollo, es decir, si se da un nuevo significado a los artesanos bajo el epíteto de los empresarios, y la imposición de cambios en su filosofía de trabajo, es algo bienvenido y deseable. La originalidad de este trabajo está en poner de relieve que las políticas de esta naturaleza tienden a masificar la producción, el consumo y el gusto por los bienes culturales y, por otra parte, para causar una aceptación acrítica de lo que denominamos emprendimiento subalterno.

PALABRAS CLAVE: *artesanía; gerencialismo; emprendimiento subalterno; reformas neoliberales; cultura brasileña.*

INTRODUCTION

In this paper, we address two aims. Our first aim is to investigate the implications of managerial interventions that reframed Brazilian craft during the neoliberal reforms of the 1980s and 1990s. We assume that certain interventions aimed at promoting handicrafts, besides encouraging local development, also serve to maintain dependent and unequal relationships. We call it dependent because the logic of autochthonous production is altered according to predetermined models that guide the performance of intervening organizations, based on the diffusion of incentive programs within a managerial framework. We call it unequal because, although these programs aim to “develop” craftwork, the mechanism of intervention presupposes a relationship of control and domination – which moves away from a practice that favors the autonomy of groups and communities dedicated to this activity.

In the context of the political reforms of the 1980s -1990s the so-called entrepreneurial ideology or culture was included in the Brazilian administrative agenda as a model for developing activities such as handicraft. At times, this meant disregarding historical elements or the local organizational logic regarding craft. These managerial interventions, which follow policy guidelines such as the Brazilian Craft Program (Programa do Artesanato Brasileiro – PAB), are performed by organizations such as the Brazilian Service of Support for Micro and Small Businesses (Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – SEBRAE), which aim to strengthen the competitiveness of autochthonous production. However, by intervening in local specificity within a managerial framework, they tend to compromise the authenticity of the symbolic and cultural expression that defines the uniqueness of the genuine artisanal production.

By examining the proposals that aimed to reshape Brazilian craft, we disclosed a discourse in which a “pseudo-entrepreneurial mindset” is imposed on artisans by conducting short training and instruction courses. This involves replacing traditional practices,

which preserve the historicity and specificity of autochthonous know-how, with the institutionalization of standardized administrative routines that compromise the most authentic traits of local culture. These interventions reveal contradictions in regard to effectively preserving the peculiarities of traditional craftwork. As such, we question the stance that the Brazilian government and the organizations intervening in craftwork activities have taken with respect to imposing predominantly managerial administrative models on the organizational forms of craft-related business, often without considering the nuances of local culture.

Thus, our second aim is to highlight contradictory issues which, at times, are relegated to obscurity. The theoretical contribution that we aim to deliver to the field of organization studies is the concept of *subordinate entrepreneurship* that arises from the recovering of the classical definition of the entrepreneurial activity given by Schumpeter (1988) contrasting the common-sense usage of the term *entrepreneur* in the jargon of the neoliberal project in Brazil. We argue that the idea of *subordinate entrepreneurship* helps to maintain the established order in peripheral circuits since this type of “entrepreneur” reinforces, in an a-critical way, the structures that still characterize the Brazilian context, such as economic and socio-cultural dependence and inequality. The originality of our proposal lies on reflecting upon the effects of neoliberalism in the ordinary lives of people, as the onslaughts of the managerial perspective against local craft organization jeopardizes the possibilities of autonomous (re)production of craftsperson’s existence. Concerning the scope of our conclusions, albeit we analyze the Brazilian case, the discussion we start in this paper has a cross-cutting nature and can be thought in relation to different social contexts and over time.

In relation to the structure of this essay, the first section explores the implications of political reforms on the perspective shift regarding the organization of local craft; the second addresses the indiscriminate use of the concept of entrepreneurship in the current Brazilian scenario; the third investigates the contradictions of policies that aim to preserve craft within standardized production

and market entry models, and; the fourth section discusses how incorporated practices that depend on contact between generations to be transmitted within the precepts of traditional know-how have become disjointed as a result of imposed managerial logic. Finally, we close the discussion with the notion that the chosen topic provides a unique viewpoint to ponder the contradictory effects of organizational practice.

IMPOSING CHANGE ON BRAZILIAN CRAFT

From the late 1980s to the early 1990s, most Latin American governments implemented economic stabilization programs and adjusted public administration according to International Monetary Fund (IMF) guidelines. A significant proportion of these programs – primarily those involving opening local economies to the new globalization model – consisted of abandoning paradigms of development that were considered outdated. The new agenda envisaged an open economy and imposed the suspension of delayed industrialization policies (motivated by the intention to replace imports in a closed economy and greater state regulation). It sought to increase the competitiveness of local businesses by reducing government influence on the management of private enterprises. This period was marked by the privatization of public organizations, limited government spending, deregulation of the economy and attracting foreign investment (Ahumada & Andrews, 1998; Amann & Baer, 2002).

Arguments in favor of incorporating the neoliberal model maintain that, in a decentralized economy without government regulation, free competition would lead to monetary equilibrium and full employment of the workforce. Consequently, it would rely upon the market – rather than the government or any other institution – the responsibility of solving structural socioeconomic problems, such as dependent economic development, the concentration of wealth, social inequality and a shortage of job vacancies. In addition, advocates of neoliberalism suggest that the current economy is characterized by the relentless advance of globalization and international mobility of financial capital (Saad-Filho, 2010).

However, such strategy, which in theory offers the possibility of accelerated economic growth, tends to be successful only when national public policies are in line with the short-term interests of international financial markets. As such, local initiatives aimed at catering to autochthonous production would be unviable if separated from the main priority of these interests. After all, any policy that challenges financial market gains might lead to capital flight. The political credibility of peripheral economies has become a key element in this system and is no more than a derivation of the preferences of international financial conglomerates, the governments of developed economies and institutions such as the International Monetary Fund - IMF (Saad-Filho, 2010).

In Brazil, the neoliberal agenda became part of the political and administrative framework when Fernando Collor de Mello was elected president in 1989 (Ahumada & Andrews, 1998). Since then, successive governments have proposed structural reforms aimed at diluting old industrial policy and transforming employment and income generation patterns. The old industrial policy was based on import substitution as a means of offsetting Brazil's position in the international division of labor, which lasted from approximately the 1930's to the 1980's. This redefinition of the Brazilian industrial base excluded less competitive economic agents unable to adapt to the new dynamic without state incentives.

On the other hand, it also strengthened national economic dependence both in relation to foreign trade (as a supplier of commodities and raw materials of very low aggregate value) and foreign investments in technology. A rise in subcontracting and decline in the number of middle-ranking jobs available in services and industry was another reflex of this redefinition.

One of the alternatives for generating income and employment for the large and unemployed Brazilian workforce, was to reinforce policies encouraging self-employment and the collective organization of the unoccupied workforce into associations, cooperatives or small and micro companies. This involved capitalizing activities such as craft and turning craftsmen into entrepreneurs

– agents who would supposedly be more prepared for the new challenges of the market (Seraine, 2009). It sure has to be done since unemployment is a serious social problem. But policies as such just mitigate it and do not attack the reasons why it happens in the Brazilian developmental model.

In this paper, we stress that the appropriation of the concept of “entrepreneur” by the Brazilian management culture of the 1980s-1990s had brought it closer to the concept of self-employment. If we analyze it through the perspective of an ideological maneuver, such misunderstanding is a euphemism that conceals the precarious status of self-employment meanwhile shaping the compliance of society about the importance of the neoliberal modernizing reforms.

During the 1990s, the standpoint that craft was incompatible with the capitalist mode of production has changed to give room for an integrative perspective. In the neoliberal agenda, craft is considered a business like any other: a market activity with social and economic functions in the organization of the capitalist system.

Certainly, this integration would not be entirely possible without reshaping the meaning and means of performance of craftwork. But more than just a way of doing business, traditional craft is a symbolic and cultural expression of a way of being that runs concurrently with neoliberal economic growth. That is the reason why the existence of craft activities has to be justified as an economic activity that serves for the purpose of “including” certain social groups in the neoliberal order. These groups are: 1) the unskilled workforce that is unemployed; and 2) the skilled artisans that are still culturally identified with traditional lifestyles and that have to be “mainstreamed”.

THE CULTURE (IDEOLOGY?) OF ENTREPRENEURSHIP (SELF-EMPLOYMENT?) AS A NEOLIBERAL LEGACY

When comparing policies that aim to promote craftwork, we found a number of entities that interfere in this activity to some degree. According to Seraine (2009), SEBRAE is the most efficient of these entities at converting craft workshops into small businesses, craft tradition into merchandise, and craftsman into “entrepre-

neurs”. All these changes establish a context in which the ideology of entrepreneurship as a driving force behind craft makes sense according to the legitimizing discourse of a predetermined socio-economic development model. Examples of several guidelines for this conversion were found in extracts of manuals or practical guides – such as *Orientações para Intervenção* (Guidelines for Intervention), published as a booklet entitled *Termo de Referência: Atuação do Sistema SEBRAE no Artesanato, 2010* (Term of Reference: The Work of the SEBRAE System in Craftwork) (Mascêne & Tedeschi, 2010).

In order to underline the context of analysis of the investigation we undertake in this paper, we shall present and discuss the main features of the policy guideline we have identified as an example of our object of study: the Program of Brazilian Craft (Programa do Artesanato Brasileiro – PAB). PAB is a public program that is subordinated to the Brazilian Ministry of Development, Industry and Foreign Trade. The PAB has been created to formulate public policies for developing the craft activity. In an institutional report of the Ministry that mentions PAB (MIDIC, 2006, p.1036), it is said that “craftwork is one of the segments with greatest potentiality to directly contribute for the generation of work and income”. So, it is recognized that craft is “a way of production with peculiar characteristics and with great potential to aggregate value to a product, as well as to enable the insertion of a product in the domestic or foreign markets” (MIDIC, 2006, p.1036).

According to Seraine (2009), this bundle of transformations contains the traits of an ideology – which applies to the production of ideas, beliefs and values in social life. In this sense, the concept of ideology is closer to the broader meaning of culture, which suggests certain political and epistemological neutrality. Ideology or culture, in this context, indicates an intertwining of significant practices and symbolic processes that are present in a society and that relates to how people experience certain social practices. This definition is broader than that of culture as a synonymous with the recognized value of intellectual, artistic and creative work, even though it is more restricted than the anthropological definition of

culture, which focuses on the set of practices and institutions related to a certain way of life (Eagleton, 2009).

The link between ideology and culture is not inconsistent when referring to the idea of entrepreneurship. Nevertheless, we understand that just as culture cannot be reduced to ideology; ideology goes beyond the meaningful practices of a society since it also encompasses the relationships between these signs and other processes – concerning, for example, the exercise of power and political disputes. Thus, we deemed it appropriate to establish the premise that ideology “is not coextensive with the general field of ‘culture’, but elucidates it from a specific standpoint (Eagleton, 2009, p.39).

Following the culture or ideology of entrepreneurship as an inescapable way for promoting local development, the imposition of managerial intervention mechanisms on craft organization promotes the commodification and disembodiment of traditional craft know-how. By commodification we mean how craft changes from a cultural expression/practice into merchandise of low aggregate value (Peach, 2007). By disembodiment we mean that the craft know-how that was deeply rooted in a person is objectified into formal knowledge or into a form of production organization (Figueiredo, 2015; Figueiredo e Ipiranga, 2015). These issues are closely related and can be summed up in transforming craft in an object i.e. a product or a productive thing/person.

The (re)organization of craft production as a commercial venture means that the craftsperson that has turned into part of the national’s workforce must be trained according to common standards that fit the “taste of the market” and that are different from the standards that the original craftsperson used to define (based on tradition) on their own work. The commodification and the disembodiment of craft undermines the control that the craftsperson exerts over the thing they make, and outlines the dependency established on organizations dedicated to reshaping craftwork.

REFRAMING THE COMMODIFICATION OF CRAFTWORK AS CONTRADICTIONARY IMPLICATIONS

The issue of how the neoliberal entrepreneurial ideology leads to the commodification of craft brings up some contradictory implications that have to be put on focus. To put it clearly, the contradiction is that it is impossible for traditional craft to keep on out of the managerial order; but managerialism itself disfeatures traditional craft. If, on the one hand, movements guided by reframing craftwork can be criticized as disguising new forms of domination (Zibechi, 2011), on the other they are considered one of the primary means of maintaining local traditions (Soares, 2010).

The policy of reframing craftwork is driven by the idea that new prospects for the activity depend on the adaptation of products (merchandise) and production techniques to the innovative dynamics of contemporary economics. Nevertheless, although the outlining purposes of this policy aim to ensure the dignity of those who make a living from crafts and include guidelines on perpetuating traditional knowledge and local identity, they do not eradicate the tension between maintaining customs unique to autochthonous cultures and adapting it to the tastes of the market. It is our belief that this tension could detract the meaning of craftwork and mischaracterize not only the manners of making, creating, organizing and consuming this type of cultural asset, but the lifestyles linked to the context in which craftwork is still practiced.

The commodification of craft production makes all sense according to the neoliberal agenda for developing countries like Brazil, as it serves two purposes. The first and more conspicuous of them is to “include” into capitalism those people who currently live in or beyond the outskirts of it: the unemployed workers and the traditional craftsman, respectively. Under the premise of “inclusion” those groups are encouraged to consume goods that are attached to a new – and consumerist – lifestyle that ultimately shifts the actual needs of those people. The second and (supposedly) more surreptitious is to drain the possibilities of real entrepreneurial ac-

tivity in such contexts, as unskilled people can only mechanically reproduce low added value products, i.e. knick-knack.

Therefore, we argue that the discourse on the advantages of the ideology of entrepreneurship is at least partially based on rhetoric, which does not take into account the inherent contradictions of reframing craftwork. After all, why should a craftsman become an entrepreneur? What is the reason behind investing in training programs driven for this purpose? And considering the way these programs were set up, what are the benefits of the extra income that the commodification of craftwork could generate and who would benefit from it?

The apparently direct relationship established between entrepreneurial training and craft production in Brazil involves other issues, which would demand a detailed analysis of local work philosophies and peculiarities. Such matters have already aroused the interest of researchers such as Peach (2007), who examined the political environment that regulated Scottish craft production in the 1970s. The author questions whether ministries of trade and industry are in fact the most appropriate regulators in the organization of activities related to culture. The study clearly demonstrates that the symbolic aspect of the activity (expressed through authentic cultural manifestations that had special significance for the region) succumbed, giving way to strictly marketing-based purposes catering to the tourism industry.

According to Peach (2007), the dependence imposed on craftwork by the tourist industry ultimately reduces it to the universe of souvenirs, altering the production and consumption trajectory of this form of cultural expression. While the expansion of market exchange possibilities resulting from investments in tourism and the preservation of craftwork can ensure continuation of the activity. Conversely, it tends to compromise the authenticity of the activity in that autochthonous interests are almost exclusively focused on the commercial viability of such investments.

According to Graburn (2004), who studied the transformation of craft production among the Inuits in North Canada, the

main problem with such policies is that they irreversibly alter the identity of people who still produce crafts for their own use. Within this framework of productive reframing, the emphasis given to aesthetic adaptation to market tastes makes many artisans – previously identified by a particular universe of local practices and customs – change their point of view regarding their own knowledge and production. As a result, concerns about exchange value overlap those values traditionally related to the use of craft.

THE DISEMBODIMENT OF CRAFT KNOW-HOW AS ANOTHER CONTRADICTIONARY IMPLICATION

Our critic to policy guidelines such as PAB and to the work of institutional agents like SEBRAE relies on the fact that the neoliberal reforms they represent have a global dimension (Böhm, 2006) and, as so, they are a threat to traditional practices that are intrinsic to certain ways of life. Nevertheless, we recognize that today's capitalism leaves too little room for the survival of such ways of life and that the preservation – or at least the maintenance – of traditional practices depends on the incorporation of those practices into a commercial logic, as the neoliberal management is essentialized as the only way organizations can be articulated today (Böhm, 2006). The break with the strictly preservationist perspective in relation to the activity can lead to tensions between the culture's customs and peculiarities and the need to adapt the local craftsman's production to the taste of *the market*. This tension can ultimately empty the indigenous significance of these practices, as well as the ways of life attached to them (Figueiredo, 2015).

Craft is characterized as a form of tactile knowledge, not necessarily associated with formal and systematized transmission processes. However, this peculiarity is a threat in terms of its perpetuation on the contemporary context. Different circumstances, ranging from economic issues to the loss of identity ties with a given culture or the ubiquity of certain practices to new lifestyles, mean adherence to handmade crafts is no longer attractive to many people.

National craft policies stipulate that the perpetuation of this skill should balance tacit and explicit knowledge. However, they propose the disembodiment of know-how still in the possession of master craftsmen and its rapid multiplication among a vast number of new practitioners. The performance of the PAB, for example, is regulated by the guidelines of the National Plan for Professional Education (Plano para Educação Profissional – PLANFOR), which aims to train workers through professional (re)qualification courses. The program prioritizes workers with low schooling levels, from the formal and informal labor market, the unemployed, underemployed, businessmen and employees from small and micro companies, that is, precisely those who are most vulnerable to processes of productive restructuring and modernization (MIDC, 2011). We recall that the people to which such policies are driven to surely are vulnerable and that actions like the ones proposed are mandatory to avoid the risk of social collapse. But they are a reductionist way of dealing with such issue, and for that reason they are far from being enough.

Typically, the training of artisans is a cultural practice of the social group in which craft is produced. As craft know-how cannot be detached from a way of life, or a certain way of being in the world, this kind of knowledge shapes the identity of the person who incorporates it (Figueiredo and Ipiranga, 2015). Within the managerialist logic, there is a disjunction of the identity of the artisan and that of the identity of entrepreneur: after all, greater consideration is given to how identity characteristics attributed to the craftsman by common sense can increase the value of the products commercially labeled as craft. Meanwhile, market prerogatives change the characteristics of the local craft, according to a sense of utility and to certain aesthetic guidelines that are contemporary and that may be very different from the original purposes of craft production. What the managerial logic does though is to adapt autochthonous production to whatever is fashionable at a particular time with the goal of making it desirable and saleable.

These training and qualification programs for artisans break from the purely preservationist view of craft and are consistent with

the proposal that “popular art and craft should be appraised by means of contemporary design and appropriate technologies in order to ensure the preservation of intangible heritage, the passing of traditional knowledge to new generations and individual dignity” (Soares, 2010 p. 19). By contrast, these actions involve the breakdown of traditional transmission of knowledge, homogenizing production and transforming social relationships possibly guided by other logics. Initiatives designed to ensure craft activity is maintained via quick entrepreneurial training courses presuppose that knowledge sought by this tradition can be disembodied, decontextualized and translated in accordance with managerial categories. Thus, in parallel to the appreciation of cultural tradition, is the homogenization process triggered by the culture industry (represented primarily by the idea of design) or by the intrusion of capital on cultural goods.

This leads us to consider that these actions favor a change in identity for an entire profession in the social scenario: artisans must now become entrepreneurs. Nevertheless, since the label “handmade product” still retains strong commercial appeal, it should be exploited as a commercial strategy even when the supposedly handmade product is produced in a standardized fashion, in small factories coordinated by entrepreneurs from rapid training and instruction programs. Moreover, discourse on reframing advocates social inclusion and change within a managerial perspective, which implies a contradiction in terms. In this regard, authors such as Parker (2002, p. 9) are concerned that managerialism is an ideology used to “justify considerable cruelty and inequality” between the dominant and the subordinate, with no justification for denying it or using it as a basis for the sociocultural, political or economic emancipation of subordinate social groups.

CONCLUSION: SUBORDINATE ENTREPRENEURSHIP REINFORCES DEPENDENCY

Given that intervention processes have reframed Brazilian craft production, neoliberal policies such as the ones we have mentioned

here tend to compromise the structures that are unique to this form of symbolic expression, culminating in the naturalization of managerial ideology. What takes place is simply the incorporation of increasingly more people in the tangled world-system feeding the matrix of modern/capitalist power (Grosfoguel, 2010). This process, which favors the enterprization of craftwork, both trivializes and reproduces the idea of development as a synonym of expanding consumption capacity. The logic behind this ideology is the notion that the proclaimed *freedom* inherent to neoliberal policy resides in the potential for individual consumption.

It is important to underscore that “consumerism results in consumers being consumed” (p. 98) and “culture is also an item of consumption” (Lefebvre, 1971, p. 108). It is not enough to have the potential to undergo emancipatory sociocultural transformation if the social players that might undertake it are prisoners of the ideological chains that hamper such action. Our view of the subordinate entrepreneur is that of a dominated agent (Žižek, 1999), functional to the dominant order and the exclusionary logic of capital. Since programs that induce the transformation of craft activity into a productive sector facilitate the entry of new players in the consumer market, this prompts us to ask: to what extent can this be considered a change? Indeed, we see no effective sociocultural changes through intervention programs focusing on Brazilian craft. Instead, we find dependent relationships and, as such, we do not understand how there could be evidence of sociocultural emancipation for those who became involved in this process by means of managerialism.

The distinctions that ensured the originality of different groups of artisans, organizations or communities, are becoming increasingly less evident, outlining a process of mass production and mass produced organizational practices, obscuring fundamental issues that have yet to be satisfactorily addressed. The commodification of this process completes a cycle that eradicates the autonomy of artisans, removing them from an emancipatory perspective and perpetuating dependence in a situation in which there are no appa-

rent prospects of transformation. Social inclusion, much-touted in programs aimed at reframing craft activity, is a euphemism for the inclusion of new consumers in the mass market, which completes the neoliberal picture in line with the idea that that society would become confused with the concept of market.

Finally, we argue that this structure is based on a discourse that targets more than it can accomplish. Furthermore, it is only partial in that it boasts some “Success Stories” (Duarte, 2004) without considering the contradictory aspects of the interventions it encourages. In summary: we aim to contribute to a movement that proposes rethinking organizations, their purposes, forms of action, practices and their implications of a social, cultural, economic, ethical and political nature. The topic selected for this study, focusing on craftwork as a genuine form of cultural expression, provides a complete basis for questioning the contradictory effects of the organizational practice on society. It also corrodes the core cultural production against which we debate the meaning of considering other forms of organization, given that the current situation reinforces contradictions that are not always explored in research on this theme.

REFERENCES

- Ahumada, C. & Andrews, C. (1998) The impact of globalization on Latin American states: the cases of Brazil and Colombia. *Administrative Theory & Praxis*, 20(4) 452-267.
- Amann, E & Baer, W. (2002) Neoliberalism and its consequences in Brazil. *Journal of Latin American Studies*, 34(4), 945-959. DOI: 10.1017/S002226X02006612
- Böhm, S. (2006) Zero. In: Jones, C. and Doherty, D. P. (eds.) *Organize! Manifestos for the Business School of Tomorrow*. Helsinki: Dva-lin, pp. 206-213.
- Duarte, R. B. de A. (Org.) (2004) *Histórias de sucesso: experiências empreendedoras*. Brasília: SEBRAE.
- Eagleton, T. (2009) *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Unesp.

- Figueiredo, M. (2015) The effects of safeguarding on ways to organize, produce and reproduce intangible cultural heritage. *Revista Pasos*, 13, 1037-1046.
- Figueiredo, M. & Ipiranga, A. S. (2015) How can we define mastery? Reflections on learning, embodiment and professional identity. *BAR – Brazilian Administration Review*, 12, 348-364. DOI: 10.1590/1807-7692bar2015150019
- Graburn, N. H. (2004) Authentic Inuit art: creation and exclusion in the canadian north. *Journal of Material Culture*. 9(2), 141-159.
- Grosfoguel, R. (2010) Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: B. S. Santos, & M. P. Meneses (Orgs.) *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez.
- Lefebvre, H. (1971) *Everyday life in the modern world*. New York: Harper Torchbooks.
- MDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior. *Comércio e Serviços*. (2011) Available at: <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/index.php?area=4>, in march 29th 2011.
- MIDIC. Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (2006). Relatório Anual de Avaliação. Available at: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/ppa/ppa2004_7.html/avalia2005/vol1/voli_17desenindustria.pdf, in january 2017.
- PAB. Programa do Artesanato Brasileiro. *Artesanato*. Available at: <http://www.mdic.gov.br/sitio/interna/interna.php?area=4&menu=2046>, in march 29th 2011.
- Parker, M. (2002) *Against management*. Polity Press: Cambridge.
- Peach, A. (2007) Craft, souvenirs and the commodification of national identity in 1970s' Scotland. *Journal of Design History*, 20 243-258.
- Saad-Filho, A. (2010) Neoliberalism, democracy, and development policy in Brazil. *Development and society*. 39(1) 1-28.
- SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2011a) *Sobre o SEBRAE: um agente do desenvolvimento*. Available at: <http://www.sebrae.com.br/customizado/sebrae>, in march 29th 2011.

- SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (2011b) *O setor: artesanato no SEBRAE*. Available at: <http://www.sebrae.com.br/setor/artesanato/sobre-artesanato/artesanato-no-sebrae>, in march 29th 2011.
- Mascêne, D. C. & Tedeschi, M. (Orgs.) (2010) *Termo de referência: atuação do sistema SEBRAE no artesanato*. Brasília: EBRAE.
- Seraine, A. B. M. S. (2009) Ressignificação produtiva do setor artesanal na década de 1990: o encontro entre artesanato e empreendedorismo. 253 f. *Tese* (Doutorado em Ciências Sociais. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.
- Soares, R. M. (2010) Interfaces entre identidade, memória e comercialização da produção artesanal no território do sisal / Bahia: o artesanato como fator de desenvolvimento local (Dissertação de Mestrado). Salvador: Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.
- Zibechi, R. (2011) Política & miseria: la relación entre el modelo extractivo, los planos sociales y los gobiernos progresistas. Buenos Aires: Lavaca.
- Žižek, S. (1999) *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto.

ADOPCIÓN Y USO DE MEDIOS SOCIALES POR JÓVENES DE LA COSTA CARIBE DE COLOMBIA

Adoption and use of social media by youngsters
from the Colombian Caribbean Coast

Marcela López Ponce

Universidad de la Costa

Carlos Arcila Calderón

Universidad de Salamanca (España).

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.8906>

MARCELA LÓPEZ PONCE

COMUNICADORA SOCIAL Y PERIODISTA, ESPECIALISTA EN MERCADEO POR LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL CARIBE. MAGÍSTER EN COMUNICACIÓN POR LA UNIVERSIDAD DEL NORTE. MAESTRANTE EN MARKETING DIGITAL BUSINESS EN EL INSTITUTO INTERNACIONAL DE MARKETING ESPAÑOL. AFILIACIÓN: PROFESORA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DEL PROGRAMA DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y MEDIOS DIGITALES DE LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA (COLOMBIA). CORREO: MLOPEZ38@CUC.EDU.CO

CARLOS ARCILA CALDERÓN

DOCTOR EUROPEO EN "COMUNICACIÓN, CAMBIO SOCIAL Y DESARROLLO" POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. MÁSTER EN DATA SCIENCE Y MÁSTER EN PERIODISMO, AMBOS POR LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS. AFILIACIÓN: PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA – (ESPAÑA). CORREO: CARCILA@USAL.ES

RESUMEN

El estudio identifica el grado de adopción de los medios sociales por parte de los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia, los medios a los que acceden con mayor frecuencia, así como los usos principales que hacen de ellos. Mediante un análisis cuantitativo de tipo correlacional, se analizaron las respuestas de 502 jóvenes entre los 16 a 28 años pertenecientes al Servicio Nacional de Aprendizaje en la Costa Caribe. Los resultados mostraron que el grado de adopción de los principales medios sociales es de 68 %, donde los usados con mayor frecuencia son Facebook (69.4 %), Google+ (57.6 %), Instagram (45.6 %) y Twitter (42.6 %). Los datos también revelan que el uso principal que los usuarios hacen de los medios sociales es obtener información de noticias, seguido de conectarse con amigos, conectarse con familiares y encontrar música y videos. De acuerdo con la revisión de literatura, el estudio es el primero realizado en Colombia con una data obtenida de jóvenes de estratos 1 y 2 que tienen acceso frecuente a internet, lo cual contribuye a conocer la importancia que tienen los medios sociales para este grupo y a identificar las utilidades comunicacionales e informativas que brinda cada medio. Asimismo, se discuten las implicaciones prácticas del estudio..

PALABRAS CLAVE: TIC, medios sociales, innovación, adopción, jóvenes.

ABSTRACT

This paper describes the rate of adoption, frequency and uses of Social Media by young people in the Caribbean Region of Colombia. We report a cross-sectional survey of 502 youngsters (16 to 28 years) enrolled to the National Learning Service or Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA). Findings show that the average adoption rate of Social Media was 68 %, being the most frequently used Facebook (69.4 %), Google+ (57.6 %), Instagram (45.6 %) and Twitter (42.6 %). Data revealed that the main uses of Social Media by young Colombians were to read news stories, followed by connecting with friends and relatives, and finding music and videos. This is the first study in Colombia with youngsters belonging to low-income families but with frequent access to Internet, which contributes to understand the importance of Social Media in this vulnerable group. Our findings might also help to identify useful possibilities of new media for young people. Finally, we discuss practical implications of the results.

KEYWORDS: ICTs, social media, innovation, adoption, youngs.

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han convertido en una de las herramientas comunicacionales de mayor importancia para instituciones, marcas y ciudadanos. El crecimiento mundial de las TIC ha sido acelerado (Comscore.com, 2011) y su desarrollo ha traído consigo la creación de sitios web que enfocan su servicio en la comunicación entre sus usuarios. Estos sitios son precisamente los medios sociales que permiten comunicarse con familiares, amigos, conocidos o desconocidos, publicar imágenes y videos, realizar comentarios en los perfiles de amigos y entidades, compartir instantáneamente estados de ánimo o actividades realizadas, además de permitir el envío y la recepción de archivos, entre otras características que han hecho de la navegación en los medios sociales una de las principales actividades realizadas en internet. Asimismo, esto ha provocado que los medios sociales sean el objeto de análisis e investigación de cientos de estudios científicos, los cuales han explicado aspectos como el grado de adopción, el uso y las actitudes hacia ellos (Aydin y Sar, 2011; Bringué y Sádaba, 2011; Mac Callum y Jeffrey, 2013).

Los medios sociales han sido adoptados por la población mundial, en su mayoría jóvenes, los cuales representan más de 50 % de usuarios activos en las plataformas sociales (*Globalwebindex.net*, 2014). Este segmento poblacional ha crecido paralelamente a la expansión de los medios sociales y ellos hacen parte de los llamados *nativos digitales*:

Los universitarios de hoy que se constituyen en la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse, desde siempre, rodeados de ordenadores, videos y videojuegos, música digital, telefonía móvil, y otros entretenimientos y herramientas afines. “La designación que me ha parecido más fiel es la de ‘Nativos Digitales’, puesto que todos han nacido y se han formado utilizando la particular “lengua digital”, de juegos por ordenador, vídeo e Internet”. (Prensky, 2010, p. 7)

En la *teoría de difusión de innovaciones*, Rogers (2003, p. 529) afirma que no se debe suponer que la difusión y la adopción de todas las innovaciones son necesariamente deseables. Desde su origen, en 1903, su precursor, el abogado y juez francés Gabriel Tarde, identificó las características de la adopción y el rechazo de las innovaciones como una variable definitiva en las investigaciones acerca de las difusiones. Él relacionó el hecho de que un individuo aprende acerca de una innovación copiando la adopción que otra persona ha hecho de ella (Rogers, 2003, p. 1058).

Rogers (2003) menciona la adopción de los teléfonos móviles apuntando a que, en sus inicios en 1983 y una década después, se vendieron 130 millones de ejemplares, tras lo cual anota que un teléfono se transformó en un objeto que cambió el estilo de vida de muchas personas, en el que cada vez eran más los jóvenes los que comenzaban a adoptarlo, ya que, por ejemplo, para ellos se convirtió en un objeto que es sinónimo de libertad del control parental.

La divulgación y el aumento del consumo de internet en países como Colombia ha llevado a generalizar la afirmación de que todos los jóvenes que tienen acceso a internet adoptan (deciden abrir sus cuentas personales) y usan (visitan y realizan publicaciones con cierta frecuencia) los medios sociales. Sin embargo, se hizo necesario conocer la precisión de esta afirmación investigando cuál es el proceso de adopción que los jóvenes en regiones específicas del país hacen de los medios sociales, en este caso de la Costa Caribe de Colombia, por considerarse una de las zonas más grandes y de mayor relevancia en este país gracias a su ubicación geográfica, al establecimiento de empresas multinacionales y a la escogencia de esta como sede de instituciones y encuentros de diferentes sectores económicos. La Costa Caribe de Colombia está conformada por ocho departamentos, 182 municipios, 1093 corregimientos y 493 caseríos. De ser positiva la adopción, es necesario conocer cuáles son las plataformas a las que más acceden y cuál es el uso que hacen de ellas.

Los estudios realizados en América Latina indican que Colombia es el cuarto país que más adopta y usa los medios sociales,

siendo los jóvenes entre los 14 y 25 años 48 % de la población que más uso hace de ellos en el país (*Comscore.com*, 2013). Ahora, si bien existen diferentes estudios de adopción y uso de internet y medios sociales en Colombia (*Comscore.com*, 2013, 2014; *Globalwebindex.net*, 2014; *Dane.gov.co*, 2013), no se encontraron publicaciones de carácter científico que determinen y establezcan el grado de adopción y uso de medios sociales que hacen los jóvenes que viven en la Costa Caribe de Colombia.

JUVENTUD Y MEDIOS SOCIALES

Con el surgimiento y rápido auge de los medios sociales, ha crecido el interés de los investigadores por conocer el grado de adopción y uso que hacen de ellos los adolescentes y jóvenes (Bringué y Sádaba, 2008; León y Caudillo, 2013; Subrahmanyam y Lin, 2007; Bringué y Sádaba, 2011; García, López-de-Ayala y Catalina Madrid, 2013; Bernal y Almería, 2013; Akbulut y Günüc, 2012). Estos estudios abarcan desde las actitudes que producen adicción a los medios sociales (Aydin y Sar, 2011) hasta los motivos por los cuales los jóvenes deciden no adoptarlos (Turan, Tinmaz y Goktas, 2013).

Bringué y Sádaba (2008, p. 32) sostienen que existen pocas dudas acerca de la afinidad de los jóvenes y el uso de la tecnología y los medios sociales, puesto que su relación con las TIC es innata y habitual; la tecnología ocupa un papel fundamental en sus vidas en la medida en que es una herramienta requerida en el entorno escolar y casi imprescindible en sus procesos de socialización. Entre las principales motivaciones que llevan a la adopción de los medios sociales en los jóvenes, se encuentran la autoexpresión, la comunicación con fines profesionales, lúdicos o sociales; estos factores sustentan el auge del uso de blogs, videoblogs y medios sociales (Bringué y Sádaba, 2008, p. 31).

Las creencias de un individuo acerca del uso de la tecnología tienen un significado sobre la intención de adoptarla y el comportamiento de uso real hacia ella (Agarwal y Karahanna, 2000; Venkatesh, Morris, Davis y Davis, 2003). Si se define la actitud como un estado psicológico que refleja los sentimientos afectivos o de eva-

luación en relación con un nuevo sistema, se puede relacionar con la participación del usuario hacia las nuevas tecnologías (Zhang, Aikman y Sun, 2008).

La juventud de esta generación ha crecido con acceso a los ordenadores y a internet, por tal motivo parece poseer una capacidad natural y habilidades de alto nivel en cuanto a manejar las nuevas tecnologías (Turan, Tinmaz y Goktas, 2013). Además, una razón por la cual uno de los principales usos que hacen los jóvenes de los medios sociales es comunicarse con familiares y amigos se basa en los beneficios que les brinda la comunicación en línea para participar en sociedad, lo cual refleja la inclusión social que se da gracias a la interacción en los medios sociales (Notley, 2009).

FACTORES SOCIALES QUE INFLUYEN EN LA ADOPCIÓN DE LOS MEDIOS SOCIALES

En la adopción de los medios sociales por parte de los jóvenes, influyen factores como el entorno en el que se desarrollan, el estrato social, el nivel educativo y la influencia de padres o amigos. Estos factores se convierten en un punto de referencia para estudiar la adopción y el uso. Además, diferentes estudios muestran que la comunicación en línea de los jóvenes está influenciada por la percepción de su identidad y autoestima y por la compensación y el entorno social (Valkenburg y Peter, 2007). Asimismo, la falta de inclusión social en el ambiente en que los jóvenes comúnmente se desenvuelven también incide en el uso de los medios sociales. Un estudio realizado a 156 adolescentes entre los 15 y 18 años de una escuela del Valle de San Gabriel en el condado de Los Ángeles (California) reveló que una alternativa del porqué los jóvenes deciden crear sus perfiles en medios sociales es debido a que se sienten solos, por tanto, buscan conexiones en línea con quién compartir e interactuar (Subrahmanyam y Lin, 2007).

La inclusión social es una de las principales razones que llevan a los jóvenes a estar continuamente conectados a los medios sociales, ya que les brindan un espacio de inclusión y un entorno social virtual en el cual relacionarse.

CRECIMIENTO DE LOS MEDIOS SOCIALES

En América Latina, se encuentra 10 % de la audiencia en línea, de la cual 32.4 % está conformada por personas entre los 15 y 24 años. Después de Venezuela, Colombia es el segundo país en el que la mayoría de los usuarios son jóvenes. Para 2011, conformaron la mayor participación en medios sociales con 33.1 % (*Comscore.com*, 2011), para 2013 fue de 48.4 % (*Comscore.com*, 2013) y en 2014 la categoría con mayor consumo de tiempo frente a la pantalla fueron los medios sociales con 6.034 minutos (*Comscore.com*, 2014).

En Colombia, la encuesta del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (*Dane.gov.co*, 2013) mostró que en el país 60.6 % de personas en el territorio nacional usa un computador, de ellos 59 % se conecta a internet. Los principales usuarios de internet, según el rango de edad, son los jóvenes entre 12 y 24 años en 80.6 %, siendo los estudiantes de secundaria y universitarios los principales usuarios. La principal actividad que realizan cuando están conectados a internet es acceder a los medios sociales (62.4 %).

En el ámbito global, Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+ e Instagram se situaron como las principales plataformas sociales más usadas (*Comscore.com*, 2011; *Globalwebindex.net*, 2014). El *top* de principales medios sociales en Colombia lo lideran Facebook, LinkedIn y Twitter, seguido de Google+, Taringa y ASKfm para los más jóvenes (*Comscore.com*, 2014). El informe de Facebook Colombia 2014 (Rojas, 2014) indica que en el país más de veinte millones de colombianos tienen una cuenta en este sitio social, que representa 50 % de la población; 25 % de los usuarios son jóvenes entre los 15 y 24 años.

Estos estudios llevaron a la formulación de las siguientes preguntas de investigación:

RQ1. ¿Cuál es el grado de adopción de los medios sociales por parte de los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia?

RQ2. ¿Cuáles son los medios sociales a los que acceden con mayor frecuencia los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia?

RQ3. ¿Cuáles son los usos principales que los jóvenes hacen de los medios sociales?

MÉTODO

Participantes y procedimiento

La población del estudio fueron jóvenes estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de la Costa Caribe de Colombia de edades entre los 16 y 28 años (edad media = 22 años), de los cuales 69.1 % pertenece al género masculino y 30.9 % al femenino. El 62.4 % vive en estrato 1, 28.5 % en estrato 2 y 8 % en estrato 3, pertenecientes a los departamentos de Atlántico 28.9 %, Bolívar 19.9 %, Cesar 15.5 %, Montería 13.9 %, Sucre 8.8 %, Magdalena 6 %, La Guajira 5.4 % y 1.6 % a San Andrés.

Se estima que a noviembre de 2014 había 270 000 jóvenes matriculados en programas de formación titulada ($n = 270\ 000$). El SENA es la entidad del Estado colombiano que presta el servicio de educación a través de programas de formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.

La muestra inicial fueron 745 estudiantes, de los cuales respondieron 670 y de esta muestra fueron válidas 502 respuestas ($n = 502$), ya que se debieron eliminar aquellas respuestas incompletas y las que correspondían a personas que no estaban dentro del rango de edad de nuestra población objetivo. La tasa de respuesta efectiva fue de 67.38 %. Según la potencia estadística (*power*), el tamaño muestral (n) de nuestro estudio es adecuado. Específicamente, un análisis de sensibilidad (*sensitivity analysis*) usando G*Power 3.1.9.2 (Faul, Erdfelder, Lang y Buchner, 2007; Faul, Erdfelder, Buchner y Lang, 2009) determinó que con una muestra de 502 individuos (asumiendo $\alpha = 0.05$ y $1-\beta = 0.80$) es suficiente para identificar efectos pequeños de hasta 0.03 (Cohen, 1988).

Medidas

El cuestionario se basó en la revisión de la literatura científica e incluyó afirmaciones en la que los jóvenes encuestados se identificaron con un nivel de acuerdo o desacuerdo (escalas de 1 a 5). Específicamente, el cuestionario tuvo dos tipos de preguntas: 1. Preguntas cerradas que permitieron conocer datos precisos, como edad, ciudad, centro de formación, estrato social y área de estudios, lo cual llevó a la identificación de quiénes son los jóvenes de la muestra y su categorización. 2. Cuestionario de escala (*multi-item scale*). Las escalas son instrumentos cuantitativos que están compuestos por un listado de preguntas o afirmaciones que buscan evaluar un determinado constructo o variable (Adams, 1989; Peterson, 2000).

Para determinar el grado adopción de medios, se realizó la pregunta en la que se consultaron 14 medios sociales (Facebook, Twitter, Google+, Instagram, LinkedIn, Pinterest, Vine, Swarm, Foursquare, Myspace, Tumblr, YouTube, Vimeo, Last.fm), en una escala de 0 a 1 (0 = No adopta; 1 = Sí adopta), y finalmente se creó una escala sumativa (0-14).

También se incluyeron variables demográficas: edad, estrato social, sexo (1 = masculino, 2 = mujer), región (1 = Atlántico, 2 = Bolívar, 3 = La Guajira, 4 = Sucre, 5 = San Andrés, 6 = Cesar, 7 = Magdalena, 8 = Montería), nivel académico (1 = Operario, 2 = Auxiliar, 3 = Técnico, 4 = Tecnólogo), área a la que pertenece su programa (1 = sistemas, 2 = artes gráficas), trimestre académico (1 = primero, 2 = segundo, 3 = tercero, 4 = cuarto, 5 = quinto, 6 = sexto), centro de formación y programa que estudian, grupo de usuarios que los influyen (1 = personajes públicos, 2 = artistas, 3 = medios de comunicación, 4 = periodistas, 5 = amigos, 6 = ciudadanos en general, 7 = marcas) y desde qué lugar se conecta a las redes sociales (1 = casa, 2 = trabajo, 3 = escuela).

La encuesta se realizó a través de un cuestionario, el cual fue administrado por medio de la plataforma LimeSurvey a la muestra de los estudiantes del SENA de la Costa Caribe de Colombia. La prueba de validez de contenido se realizó entre el 11 y el 25 de oc-

tubre de 2014 mediante correo electrónico. Un panel de expertos, no relacionados con el estudio, realizaron comentarios cualitativos, los cuales contribuyeron al mejoramiento del estudio.

Seguidamente a la prueba de validez de contenido, se puso a prueba la fiabilidad del instrumento mediante una prueba test-retest que permitió conocer su estabilidad. La prueba consistió en aplicar el cuestionario a un mismo grupo de encuestados en dos momentos diferentes llevados a cabo entre un periodo prudente. En la prueba de estabilidad, se calculó la fiabilidad de cada ítem por medio del coeficiente de correlación intraclase (ICC '*intraclass correlation coefficient*') en el programa SPSS que determinó cuáles preguntas no tuvieron un ICC significativo y por debajo de 0.70.

Análisis

Tras el proceso de registro y codificación, se realizó un análisis preliminar de los datos resultantes, con el fin de detectar los posibles errores del proceso de codificación. Una vez depurado el fichero de datos, se efectuó un análisis estadístico inductivo-exploratorio con el programa SPSS para dar respuesta a RQ1, RQ2 y RQ3.

RESULTADOS

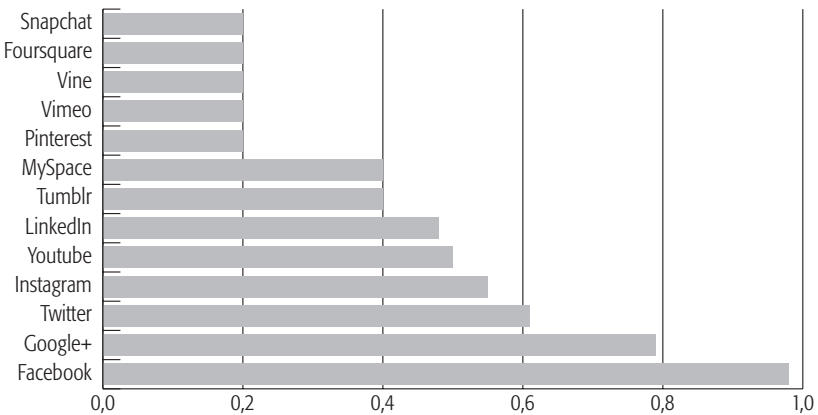
Grado de adopción de los medios sociales

Teniendo en cuenta las respuestas en los 14 medios sociales consultados (Facebook, Twitter, Google+, Instagram, LinkedIn, Pinterest, Vine, Swarm, Foursquare, Myspace, Tumblr, YouTube, Vimeo, Last.fm), en una escala de 0 a 1 (0 = No adopta; 1 = Sí adopta), se creó una escala sumativa (0-14) para determinar el grado de adopción de los medios sociales (RQ1). Esta variable ($M = 0.24$ $DE = 0.11$) indicó que existe un grado de adopción promedio de medios sociales de 24 %, lo cual significa que la adopción es baja cuando se toma en cuenta el total de medios sociales encuestados.

Específicamente, para cada medio social, el grado de adopción varía, siendo muy altos en unos y muy bajos en otros. El gra-

do de adopción de Facebook (frecuencia 0 a 1) es de ($M = 0.98$, $DE = 0.13$), de Twitter ($M = 0.61$, $DE = 0.48$), de Instagram ($M = 0.55$, $DE = 0.49$), de Google+ ($M = 0.79$, $DE = 0.40$), de LinkedIn ($M = 0.47$, $DE = 0.50$), de Pinterest ($M = 0.02$, $DE = 0.15$), de Vine ($M = 0.02$, $DE = 0.13$), de Swarn ($M = 0.00$, $DE = 0.00$), de Foursquare ($M = 0.00$, $DE = 0.04$), de Myspace ($M = 0.04$, $DE = 0.20$), de Tumblr ($M = 0.04$, $DE = 0.19$), de YouTube ($M = 0.50$, $DE = 0.50$), de Vimeo ($M = 0.02$, $DE = 0.13$), de Last.fm ($M = 0.00$, $DE = 0.00$).

Sin embargo, tomando los medios sociales más adoptados en América Latina y Colombia: Facebook, Twitter, Instagram, Google+ y LinkedIn (Comscore.com, 2011; Globalwebindex.net, 2014), el grado de adopción de medios sociales sube a 68 % ($M = 0.68$, $DE = 0.25$), lo cual indica un alto grado de adopción de los principales medios sociales (figura 1).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Grado de adopción de medios sociales

Medios sociales con mayor frecuencia de uso

Para responder a RQ2 (conocer los medios sociales a los que acceden con mayor frecuencia los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia) con la pregunta “¿con qué frecuencia usa Facebook, Google+, Insta-

gram , Twitter?” (escala 1-5), que dio a conocer la frecuencia específica de uso aplicada a los cuatro medios sociales más populares en Colombia según estudios previos (*Comscore.com*, 2011), los resultados muestran que los principales medios sociales a los que acceden los jóvenes del SENA de la Costa Caribe de Colombia son los siguientes: Facebook $M = 3.47$, $DE = 0.95$, Google+ $M = 2.88$, $DE = 1.37$, Instagram $M = 2.28$, $DE = 1.37$ y Twitter $M = 2.13$, $DE = 1.13$.

Uso de los medios sociales

Para responder a RQ3 (conocer los usos principales que los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia hacen de los medios sociales) con la pregunta: “de las siguientes afirmaciones que describen las razones por las que usted usa Facebook (Google+, Instagram y Twitter), seleccione de 1 a 5 el valor con el que usted más se identifica en cada afirmación: informarme acerca de las noticias, conectarme con mis familiares, conectarme con mis amigos, conocer nuevas personas, para hacer mis tareas, para encontrar música y videos (entretenime), compartir mi información personal, para proyectar mi perfil profesional”, basada en estudios previos (Gómez, Roses y Farias, 2012) y referida a los cuatro medios sociales más populares en Colombia (*Comscore.com*, 2011), los resultados mostraron que los usos que los jóvenes les dan a los medios sociales son (tabla 1):

Para Facebook el uso principal es conectar con la familia ($M = 4.03$, $DE = 0.91$), seguido de conectar con amigos ($M = 3.94$, $DE = 1.04$), obtener información de noticias ($M = 3.61$, $DE = 1.01$) y encontrar música y videos ($M = 3.14$, $DE = 1.23$).

En el caso de Twitter, el uso principal que le dan los jóvenes es obtener información de noticias ($M = 3.76$, $DE = 1.07$), seguido de conocer nuevas personas ($M = 3.15$, $DE = 1.10$) y conectar con amigos ($M = 3.05$, $DE = 1.72$).

Para Instagram, el uso principal es el de conectar con amigos ($M = 3.35$, $DE = 1.17$), seguido de conocer nuevas personas ($M = 3.27$, $DE = 1.11$), obtener información de noticias ($M = 3.22$, $DE = 1.17$) y encontrar música y videos ($M = 3.13$, $DE = 1.22$).

El medio social Google+ es usado para obtener información de noticias ($M = 3.61$, $DE = 1.15$), realizar tareas ($M = 4.43$, $DE = 1.28$) y encontrar música y videos ($M = 3.40$, $DE = 1.27$).

Tabla 1. Usos de los medios sociales

Uso/medio social	Facebook		Twitter	
	(M)	(DE)	(M)	(DE)
Informarse con noticias	3.61	1.01	3.76	1.07
Conectar con familia	4.03	1.04	2.75	1.16
Conectar con amigos	3.94	0.91	3.05	1.17
Conocer nuevas personas	2.98	2.98	3.25	1.10
Hacer tareas	2.78	1.28	2.29	1.13
Encontrar música y videos	3.14	1.23	2.97	1.19
Compartir información personal	2.30	1.05	2.48	1.11
Proyectar el perfil profesional	2.86	1.22	2.76	1.23
Uso/medio social	Instagram		Google+	
	(M)	(DE)	(M)	(DE)
Informarse con noticias	3.22	1.17	3.61	1.15
Conectar con familia	3.04	1.20	3.01	1.21
Conectar con amigos	3.35	1.17	3.12	1.21
Conocer nuevas personas	3.27	1.11	2.78	1.18
Hacer tareas	2.13	1.08	3.43	1.28
Encontrar música y videos	3.13	1.22	3.40	1.27
Compartir información personal	2.68	1.26	2.56	1.16
Proyectar el perfil profesional	2.80	1.30	2.96	1.29

M: Media; DE: Desviación Estándar

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los resultados del presente estudio, en términos generales (promediando los cuatro medios sociales), los principales usos que los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia hacen de los medios sociales son estos: actualizarse con las noticias ($M = 3.55$, $DE = 1.10$), conectarse con los amigos ($M = 3.37$, $DE = 1.12$), conectarse con la familia ($M = 3.21$, $DE = 1.15$), encontrar música y

videos ($M = 3.16$, $DE = 1.23$) y conocer nuevas personas ($M = 3.07$, $DE = 1.59$). Mientras que el menor porcentaje de uso es el de compartir información personal ($M = 2.51$, $DE = 1.15$) (tabla 2).

Tabla 2. Promedio general de uso de medios sociales

Uso/medio social	Promedio general	
	(M)	(DE)
Informarse con noticias	3.55	1.10
Conectar con amigos	3.37	1.12
Conectar con familia	3.21	1.15
Encontrar música y videos	3.16	1.23
Conocer nuevas personas	3.07	1.59
Proyectar el perfil profesional	2.85	1.26
Hacer tareas	2.66	1.19
Compartir información personal	2.51	1.15

M: Media; DE: Deviación Estándar

Fuente: Elaboración propia.

Además, los resultados también mostraron cuáles son las figuras de opinión en los medios sociales para este grupo de jóvenes, donde los medios de comunicación ocuparon el primer lugar con 31.3 %, seguido de amigos (28.1 %), artistas (12 %), periodistas (8.6 %) y personajes públicos (6 %). Los lugares desde los cuales los jóvenes se conectan son estos: la casa (51.2 %), el teléfono móvil (37.1 %) y la escuela (5.8 %).

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio mostraron que el grado de adopción en un promedio general, en el que se tomaron en cuenta 14 medios sociales, es de 24 %, lo cual representa una baja adopción. Sin embargo, promediando solo los datos de los medios sociales más populares en América Latina y Colombia (*Comscore.com*, 2011; *Globalwebindex.net*, 2014), el grado de adopción de los medios sociales en esta investigación es de 68 %, lo cual indicaría un grado

de adopción alto. Los medios sociales con mayor grado de adopción son los siguientes: Facebook (98 %), Google+ (79 %), Instagram (61 %) y Twitter (55 %).

Con respecto al grado de adopción de Google+, se puede presentar un sesgo, ya que los datos muestran esta plataforma como el segundo medio social más adoptado por los jóvenes (grado de adopción de 79 %), usado para obtener información de las noticias y realizar tareas, usos característicos del buscador Google (propietario de Google+), mientras que los estudios nacionales aseguran que tan solo 36 % de los jóvenes usaría Google+, por debajo de Facebook, WhatsApp y YouTube (*Mintic.gov.co*, 2016). La plataforma social de Google tiene como objetivo “acercarte a tus familiares y amigos, conocer opinión de gente interesante, acceder a los contactos actualizados de los servicios Google y compartir contenido públicamente”, tal como lo indica la descripción general de la web de Google+. Por esta razón, se considera que la población encuestada perteneciente a estratos 1 y 2 (90.9 %) relacionó el nombre Google+ con Google y, por tanto, las respuestas pueden estar sesgadas.

Los medios sociales con mayor frecuencia de uso son estos: Facebook (69.4 %), Google+ (57.6 %), Instagram (45.6 %) y Twitter (42.6 %). El principal uso que los jóvenes hacen de estos medios son los siguientes: obtener información de las noticias (71 %), conectarse con los amigos (67.4 %), conectarse con la familia (64.2 %), encontrar música y videos (63.2 %) y conocer nuevas personas (61.4 %), mientras que el menor porcentaje de uso es el de compartir información personal (50.2 %). En comparación con la literatura de los estudios previos de adopción y uso de medios sociales en el ámbito internacional y en Colombia, comprobamos que los jóvenes son el grupo de edad sobre el cual existen pocas dudas acerca de su afinidad con la tecnología y los medios sociales. Bringué y Sádaba (2008, p. 32) afirmaron que los medios sociales son imprescindibles en los procesos de socialización de los jóvenes.

En estudios anteriores, las razones por las que los jóvenes universitarios se conectan a los medios sociales son para “saber lo que ocurre en el entorno social”, con 75 %, “por entretenimiento”,

con 61.8 %; y “por estudios”, con 24.7 % (Gómez, Roses y Farias, 2012). Los usos principales que nuestros encuestados hacen de las plataformas sociales son estos: obtener información de noticias 71 %, conectarse con amigos 67 %, conectarse con la familia 64 %, encontrar música y videos 63 %, datos que verifican la utilidad que los jóvenes toman de los medios sociales y relacionarse con su entorno social y entretenerse, información que refuerza los estudios previos, aunque las preguntas en las investigaciones hayan sido diferentes.

Una razón por la cual uno de los principales usos que hacen los jóvenes de los medios sociales es comunicarse con familiares y amigos se puede basar en los beneficios que les brinda la comunicación en línea para participar en sociedad, lo cual refleja la inclusión social que se da gracias a la interacción en los medios sociales, como afirma Notley (2009). Por otra parte, los jóvenes que tienen en su entorno social relaciones débiles pueden encontrar en los medios sociales la oportunidad de establecer relaciones sociales fuertes a través de la interacción en línea (Subrahmanyam y Lin, 2007).

Facebook, Twitter, LinkedIn y Google+ se situaron como las principales plataformas sociales adoptadas en el ámbito global (*Comscore.com*, 2011; *Globalwebindex.net*, 2014). Facebook Colombia mostró que diariamente las personas duran más tiempo en Facebook que en cualquier otro sitio social en internet (Rojas, 2014). Asimismo, nuestro estudio confirma que estos son los medios sociales que más adoptan los jóvenes, y es Facebook el que lidera la lista con un porcentaje casi total de 98 %; este medio social es el más adoptado debido a la edad en la que se encuentran los jóvenes y a la interacción que genera la plataforma (agregar a amigos, publicar imágenes y realizar comentarios), que les permite la relación dinámica con su entorno social (amigos y familiares).

Comscore.com (2014) muestra en el *top* de principales medios en Colombia a Facebook, LinkedIn y Twitter, seguido de Google+, Taringa, y ASKfm para los más jóvenes. Sin embargo, en nuestros resultados, ASKfm tuvo un uso de 0 %, mientras que Taringa no estuvo en las opciones de respuesta de los 14 medios sociales inclui-

dos y no fue mencionado por ellos en la opción: “*mencione otro medio social en el que usted tenga cuenta activa*” [cursivas nuestras].

Aunque LinkedIn fue incluido en el cuestionario con preguntas de escala por considerarse uno de los medios sociales más populares (Comscore.com, 2011), en relación con el promedio de uso de Facebook, Twitter, Google+, YouTube e Instagram, que está por encima de 55 %, tuvo un grado de adopción de 47 %, que si bien indica un promedio mediano de adopción, es bajo en comparación con los medios sociales más populares presentados en este estudio. Este resultado se puede dar debido a que los jóvenes encuestados se encuentran en etapa de estudios, por lo cual podrían no considerar necesario usar LinkedIn, ya que es un medio social que tiene como fin crear un perfil profesional y establecer conexiones laborales. Además, 90.9 % de los jóvenes participantes en el estudio pertenece a estratos 1 y 2, en los cuales este tipo de plataformas no son reconocidas.

Las cuentas que más credibilidad tienen entre los jóvenes son las de los medios de comunicación (31.3 %), seguido de las cuentas de sus amigos (28.1 %), que lleva a inferir que va en consecuencia con el interés de los jóvenes por estar informados, lo cual genera credibilidad en los medios, sin dejar de lado lo confiable que para ellos son las publicaciones de amigos.

De acuerdo con la revisión de literatura, este estudio es el primero realizado en Colombia que muestra la adopción y el uso de los medios sociales en los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia, específicamente en jóvenes de estratos 1 y 2 que tienen acceso frecuente a internet, lo cual aporta al conocimiento del uso que hacen de los medios sociales, a conocer la importancia que tienen para ellos, así como a identificar las utilidades comunicacionales e informativas que brinda cada uno de los principales medios sociales.

Los resultados anteriores tienen implicaciones tanto teóricas como prácticas. En primer lugar, existe cierta consistencia de nuestros resultados con la bibliografía y la teoría precedente en el campo en cuanto a la adopción y el uso que los jóvenes hacen de los medios sociales. En segundo lugar, en la práctica, los resultados servirán

en el campo educativo, publicidad y mercadeo, tecnológico y de gobierno electrónico. En la educación, los datos servirán de insumo para la implementación del uso de las TIC en procesos de aprendizaje que tengan en cuenta los beneficios y las utilidades que la tecnología les representa a los jóvenes. En el campo de la publicidad y el mercadeo, los datos pueden ser tomados como referencia para la realización de campañas y estudios dirigidos a jóvenes, en las que publicitariamente se muestren los beneficios que les representan la tecnología/medios sociales y así se promueva el uso de productos, servicios o participación de campañas sociales. En cuanto al sector de tecnología e innovación, los datos suministrarán información a la estrategia de Gobierno en línea que aportarán a la promoción, el desarrollo y la implementación de estrategias de uso de gobierno electrónico en los jóvenes, lo cual contribuirá a una mayor efectividad en la apropiación de campañas gubernamentales y mayor uso de las plataformas estatales que beneficiará a la ciudadanía y al gobierno.

LIMITACIONES

La investigación se limita en los aspectos de la muestra de la población y el planteamiento de preguntas del cuestionario. La muestra de la población corresponde a un sector específico: jóvenes estudiantes del SENA de programas de formación adscritos a la línea TIC, con acceso frecuente a un computador con internet. Por tanto, a partir de los resultados del estudio, se pueden hacer inferencias a jóvenes que cuenten cotidianamente con acceso a un computador e internet, mas no a todos los jóvenes en general; sin embargo, de acuerdo con los objetivos y la metodología de la investigación, esta muestra sí aporta para conocer el grado de adopción y uso de los medios sociales por parte de los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia.

Asimismo, de acuerdo con los datos obtenidos, estos podrían ser generalizables solo a jóvenes de estratos 1 y 2, quienes conformaron 90.9 % de la muestra, por lo cual no es posible aplicar los resultados a jóvenes de estratos 3, 4, 5 y 6.

CONTRIBUCIÓN

Los datos contribuyen a identificar las características de los jóvenes de la Costa Caribe de Colombia, de estratos 1 y 2, que tienen acceso a educación gratuita, presenta los niveles de educación y programas TIC en los cuales se están formando y revela el conocimiento y las preferencias que estos tienen de los medios sociales, que permite inferir cómo los grupos que tienen las mismas características de la población de estudio usan los medios sociales.

Se sugieren estudios de carácter cuali-cuantitativo que permitan ampliar las razones por las que los jóvenes deciden adoptar una tecnología, en los que se tengan en cuenta la influencia de los factores sociales, las motivaciones y las actitudes, así como el papel que desempeñan figuras como las marcas o los líderes de opinión en el proceso de decisión de adopción y uso de los medios sociales.

Los resultados mostraron que, en comparación con los principales usos, el uso menos frecuente que hacen los jóvenes de los medios sociales es compartir información personal (50 %), por lo cual se sugiere realizar una investigación que especifique qué entienden los jóvenes por compartir información personal y en el que además se delimiten los tipos de información personal, ya que diariamente en las publicaciones en sitios sociales es común observar la publicación de información de tipo personal; sin embargo, esto no es reconocido en lo arrojado por nuestra data.

Por otra parte, las futuras investigaciones podrían tratar la investigación de adopción y uso de medios sociales en jóvenes con poca facilidad de acceso a internet y en jóvenes que no estudien programas relacionados con las TIC. De esta forma, se identificaría si el acceso permanente a internet, por la naturaleza de los estudios y la facilidad de acceso, son factores que condicionan el uso de los medios sociales.

REFERENCIAS

- Adams, R. C. (1989). *Social survey methods for mass media research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Agarwal, R. y Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *MIS Quarterly*, 24(4), 665-694.
- Akbulut, Y. y Günüş, S. (2012). Perceived social support and Facebook use among adolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 2(1), 30-41. DOI: 10.4018/ijcbl.2012010103
- Arcila Calderón, C., Calderín Cruz, M. y Aguaded Gómez, J. I. (2015). Adoption of ICTs by communication researchers for scientific diffusion and data analysis. *El Profesional de la Información*, 24(5), 526-536. DOI: 10.3145/epi.2015.sep.03
- Aydm, B. y San, S. V. (2011). Internet addiction among adolescents: The role of self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3500-3505. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.325
- Bernal, C. y Angulo Almería, F. (2013). Interactions of young andalusian people inside social networks. *Comunicar, Revista Científica de Educación*, 20(40), 25-30. DOI: 10.3916/C40-2013-02-02
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2008). *La generación interactiva en Iberoamérica: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/7307>
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2009). *La generación interactiva en España: niños y adolescentes ante las pantallas*. Barcelona: Colección Fundación Telefónica, Ariel.
- Bringué, X. y Sádaba, Ch. (2011). *Menores y redes sociales* (vol. 1). Madrid: Colección Generaciones Interactivas, Fundación Telefónica. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/20593>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Comscore.com* (20 septiembre 2011). El crecimiento de redes sociales en América Latina. Recuperado de <http://www.comscore.com/esl/Prensa-y-Eventos/Presentaciones-y-libros-blancos/2011/The-Rise-of-Social-Networking-in-Latin-America>
- Comscore.com* (28 agosto 2013). Futuro digital Colombia 2013. Recuperado de <http://www.comscore.com/lat/Insights/Presentations-and-Whitepapers/2013/2013-Colombia-Digital-Future-in-Focus>

- Comscore.com* (2 diciembre 2014). Futuro digital Colombia 2014. Recuperado de <http://www.comscore.com/lat/Prensa-y-Eventos/Presentaciones-y-libros-blancos/2014/2014-Digital-Future-in-Focus-Colombia>
- Dane.gov.co* (18 abril 2013). Indicadores básicos de tecnologías de información y comunicación – TIC para Colombia. 2012. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/tic/bol_tic_2012.pdf
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. y Buchner, A. (2007). G* Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G* Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- García, A., López-de-Ayala, M. C. y Catalina Madrid, B. (2013). The influence of social networks on the adolescents' online practices. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 21(41), 195-204.
- Gómez, M., Roses, S. y Farias, P. (2012). The academic use of social networks among university students. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 131-141. DOI: 10.3916/C38-2012-03-04
- Globalwebindex.net* (2014). GWI Social Q4 2014: The latest social networking trends. Recuperado de <https://www.globalwebindex.net/blog/gwi-social-q4-2014-the-latest-social-networking-trends>
- León Duarte, G. A. y Caudillo Ruiz, D. (2013). La secundaria interactiva en México: usos, consumos y control parental de las relaciones interactivas en jóvenes mexicanos. En M. del C. Pérez-Fuentes y M. del M. Molero Jurado (coord.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 489-494). Almería, España: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Mac Callum, K. y Jeffrey, L. (2013). The influence of students' ICT skills and their adoption of mobile learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(3), 303-314. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.298>
- Mintic.gov.co* (2016). Estudio, uso y apropiación de las TIC en Colombia. Recuperado de http://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-15296_recurso_3.pdf

- Notley, T. (2009). Young people, online networks, and social inclusion. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(4), 1208-1227. DOI: 10.1111/j.1083-6101.2009.01487
- Peterson, R. A. (2000). *Constructing effective questionnaires*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Intitución Educativa SEK.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5.^a ed.). Nueva York: The Free Press.
- Rojas, L. (13 mayo 2014). Así se comportan los colombianos en Facebook. En *Enter.co*. Recuperado de <http://www.enter.co/otros/asi-se-comportan-los-colombianos-en-facebook/>
- Subrahmanyam, K. y Lin, G. (2007). Adolescents on the net: Internet use and well-being. *Adolescence*, 42(168), 659.
- Turan, Z., Tinmaz, H. y Goktas, Y. (2013). The reasons for non-use of social networking websites by university students. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 21(41), 137-145.
- Valkenburg, P. M. y Peter, J. (2007). Preadolescents' and adolescents' on-line communication and their closeness to friends. *Developmental Psychology*, 43(2), 267-277. DOI: 10.1037/0012-1649.43.2.267
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. y Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478.
- Zhang, P., Aikman, S. N. y Sun, H. (2008). Two types of attitudes in ICT acceptance and use. *Intl. Journal of Human-Computer Interaction*, 24(7), 628-648. doi: 10.1080/10447310802335482

DETERMINANTES Y EFECTOS DEL DESAJUSTE
EDUCATIVO EN EL MERCADO LABORAL
ECUATORIANO 2007-2012

Causes and effects of educational
mismatch in the labor market Ecuador 2007-2012

Héctor Alberto Botello Peñaloza
Universidad Industrial de Santander

DOI:<http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.7499>

HÉCTOR ALBERTO BOTELLO PEÑALOZA

ECONOMISTA. MAGISTER EN INGENIERÍA INDUSTRIAL. PROFESOR CATEDRA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. HECTORALBERTOBOTELLO@GMAIL.COM. DIRECCIÓN CALLE 9 CARRERA 27 CIUDAD UNIVERSITARIA. BUCARAMANGA, COLOMBIA.

RESUMEN

Se estudian las causas y los efectos del desajuste educativo en el mercado laboral ecuatoriano según los microdatos de la encuesta de empleo desde 2007 a 2012 que implementa un modelo de elección discreta y de capital humano. El artículo es el primer estudio sobre la exploración de este fenómeno en el mercado laboral ecuatoriano, que además hace un análisis temporal del fenómeno, para comprobar su naturaleza estructural. El desajuste educativo en el mercado laboral ecuatoriano abarca 35 % de la masa laboral donde la sobreeducación es mayoritaria con 22 % y la infraeducación con 13 %. Existe un rendimiento positivo para los años de sobreeducación y una penalización sobre los salarios en el caso de la infraeducación, además se evidencia que el desajuste disminuye a medida que aumenta el tamaño de la empresa y la experiencia del individuo. Estas conclusiones mostrarían que las iniciativas de los observatorios laborales para egresados son un primer paso para conocer las necesidades de las empresas y las competencias que desarrollan los egresados.

PALABRAS CLAVE: educación, capital humano, elección ocupacional, productividad.
JEL: I21, J01, J24, C51, I23.

ABSTRACT

This paper studies the causes and effects of educational mismatch in the Ecuadorian labor market according to the microdata of the employment survey from 2007 to 2012 that implements a discrete choice model and human capital. The article is the first study on the exploration of this phenomenon in the Ecuadorian labor market, which also makes a temporal analysis of the phenomenon, to verify its structural nature. The educational maladjustment in the Ecuadorian labor market covers 35% of the labor mass where over-education is the majority with 22% and under-education with 13%. There is a positive return for years of over-education and a penalty on wages in the case of under-education. The results show that the mismatch decreases as the size of the company and the individual's experience increases. These conclusions would show that the initiatives of the labor observatories for graduates are a first step to know the needs of the companies and the competences that develop the graduates.

KEYWORDS: education, human capital, occupational choice, productivity.

INTRODUCCIÓN

Los gastos en capital humano realizados por los países se han incrementado y se han visto afectados por el aumento de las tasas de educación universitaria y de escolaridad. No obstante, estos esfuerzos pueden estar amenazados si los conocimientos adquiridos no se trasladan de manera correspondiente al mercado laboral a través de las demandas de habilidades específicas requeridas por las empresas, fenómeno que se conoce como desajuste educativo (Freeman, 1975).

Actualmente, existe evidencia de que este es abundante en países en vías de desarrollo (McGuinness, 2006). La presencia del desajuste puede desalentar la inversión en capital humano de los trabajadores, ya que las ganancias esperadas por esta se reducen (Mora, 2004).

Las revisiones empíricas en América Latina han realizado diferentes ejercicios en Uruguay (Bucheli y Casacuberta, 2001; Espino, 2013), Colombia (Castillo, 2007; Mora y Muro, 2008), México (Rubb y Quinn, 2002) y Argentina (Pérez, 2005; Waisgrais, 2005), sin embargo, ninguna en Ecuador. En pro de contribuir a la literatura internacional, se realiza un análisis de este fenómeno en el mercado laboral ecuatoriano. Su estudio ayudará a entender la pertinencia del sistema educativo ecuatoriano y la capacidad que poseen las empresas de absorber a los nuevos egresados. Asimismo, permitirá evaluar el uso de políticas públicas para ayudar en la transición de los trabajadores sobre- e infracualificados al nivel correcto de competencias laborales, ya sea mediante la capacitación, ya sea mediante la reordenación.

ESTUDIO DE LA LITERATURA

Las razones para este tipo de fenómeno han estado relacionadas con fricciones temporales en el mercado laboral (Johnson, 1978; Sicherman y Galor, 1990), información imperfecta (Jovanovic, 1979), inmovilidad geográfica (Frank, 1978) y movilidad laboral (Rosen, 1972; Sicherman y Galor, 1990; Sicherman, 1991).

El análisis económico confirma que el salario se encuentra determinado por los niveles de educación y la experiencia laboral desarrollada dentro de la empresa (Mincer, 1974). Como consecuencia, si un trabajador está sobre- o infraeducado tendrá una penalidad frente a los correctamente educados (Hartog, 2000). En este orden de ideas, el desajuste educativo surgiría cuando ocurre un incremento desordenado del número de personas que invierten en educación, y las firmas no son capaces de absorber a la múltiple variedad de nuevos trabajadores, por lo que se causa un desajuste entre la oferta y la demanda laboral.

Sin embargo, este fenómeno puede ayudar a los trabajadores sobreeducados a desarrollar habilidades que les permitirán ser contratados a empleos más cualificados. En este sentido, Sicherman (1991) afirma que para que exista cierta movilidad en el mercado laboral es necesaria la existencia de cierto componente de desajuste laboral. Lo anterior implicaría que el desajuste educativo no es un problema estructural entre la demanda y oferta de trabajo (Kiker, Santos y De Oliveira, 1997).

Para un análisis empírico del desajuste laboral, es preciso tener en cuenta que los trabajadores con niveles de educación iguales pueden tener diferentes competencias obtenidas (Di Pietro y Urwin, 2006). Es decir que parte del desajuste se encuentra en la heterogeneidad intrínseca en el capital humano acumulado de los individuos.

Algunas aproximaciones han sido elaboradas para afrontar este problema. En el caso de Chevalier (2003), se han separado trabajadores supuestamente sobre- e infraeducados que poseen habilidades análogas a las de sus compañeros de trabajo correctamente educados, pero con un mayor/menor nivel educativo que el solicitado para la vacante. Entre los resultados, se encuentran los obreros que realmente están sobre- e infraeducados y que sufren una sobre- e infrautilización de sus competencias en el puesto de trabajo.

En línea con la investigación anterior, la literatura ha concluido diversos hechos estilizados sobre las causas y consecuencias del desajuste educativo (Hartog, 2000; Mora, 2003; Castillo, 2007):

- No se ha definido si puede ser un fenómeno temporal.
- Los ingresos laborales de los sobreeducados son superiores a los infraeducados, pero inferiores a los adecuadamente educados.
- Los sobreeducados tienen una menor experiencia que los infraeducados.
- Los sobreeducados tienden a cambiar fácilmente de ocupación y cuentan igualmente con una mayor tasa de contratos temporales.
- Los trabajadores con un nivel de educación menor suelen tener una mayor movilidad laboral.
- Existen diferencias importantes en los resultados obtenidos en las investigaciones según la metodología implementada.

Para llegar a estos resultados, las implementaciones metodológicas se han agrupado en tres. La primera es la aproximación del método estadístico que calcula el desajuste de un grupo ocupacional desde la media y la desviación estándar. Un individuo se encuentra sobreeducado si tiene más educación que la media más la desviación estándar del grupo de referencia y el caso contrario para los infraeducados.

Lo anterior conllevaría varias situaciones, una de ellas es que un trabajador puede mejorar su situación simplemente cambiando de grupo de referencia, es decir, de ocupación. El problema radica en cómo se fija el nivel de capital humano medio del grupo de referencia (Dorn y Souza-Posa, 2005). Por ejemplo, si una rama ocupacional presenta una tasa alta de individuos sobreeducados, el promedio del grupo se eleva artificialmente y por tanto se disminuye el cálculo del desajuste (McGuinness, 2006, p. 396). Groot y Van den Brink (2000) evidencian esta deficiencia en el método al realizar un

análisis de la verdadera sobreeducación que alcanzó 26 %, siendo el cálculo estadístico de solo 12 %.

El segundo problema se presenta cuando existe un nivel de educación que se repite continuamente dentro de los trabajadores; si esto sucede, el desajuste medido por medios estadísticos tendrá errores de medición por causa del sesgo presentado en la media (Kiker, Santos y De Oliveira, 1997; Ng, 2001; Rubb y Quinn, 2002). Las limitaciones en el método estadístico han sido evidenciadas en la literatura, sin embargo, es el más utilizado por su facilidad de cálculo y la abundancia de datos estadísticos (Hartog, 2000).

El segundo método de cálculo es el subjetivo que se realiza mediante una encuesta a los trabajadores sobre sus labores en el trabajo actual y se contrasta con su nivel educativo; con este análisis, se puede llegar a afirmar si el individuo se encuentra bajo desajuste educativo. Este tipo de aproximaciones tiene problemas de cálculo debido a que no se sabe a ciencia cierta si el trabajador realiza de manera efectiva todas sus tareas o si hizo inferencias incorrectas (Rubb y Quinn, 2002).

En tercer lugar, la técnica objetiva obliga a investigar sobre las capacidades y habilidades que los trabajadores poseen y las que requieren las empresas. Su problema es que se necesita una cantidad grande de información sobre las empresas y cada puesto al que aspiran los trabajadores (Kiker, Santos y De Oliveira, 1997).

METODOLOGÍA

Fuente de datos

Los datos utilizados se obtuvieron de la *Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo* que se realiza mensualmente por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). La muestra de individuos ocupados data desde 2007 hasta 2012. La población total de la encuesta es de 168 296 personas con un rango total ajustado con factores de expansión de 32 358 348 personas (tabla 1).

Tabla 1. Distribución de los encuestados por sexo

Año	Total	Hombres	Mujeres
2007	28 166	18 267	9899
2008	28 372	18 413	9959
2009	28 548	18 552	9996
2010	29 982	19 765	10 217
2011	25 972	16 902	9070
2012	27 256	17 665	9591
Total	168 296	109 564	58 732

Fuente: INEC (2007).

Modelo para estimar las causas del desajuste educativo

Para estudiar empíricamente el desajuste educativo, se utiliza la aproximación estadística, que calcula la media y la desviación estándar por grupos de ocupaciones de referencia. Con lo anterior, se utiliza una variable dicotómica para clasificar a los trabajadores que estén sobre- o infraeducados, y cero en caso contrario.

Los modelos de elección discreta son los utilizados para validar los determinantes de las variables dicotómicas. Se supone dentro del modelo una variable latente, detrás de una variable no observable, I , que toma ciertos valores si ha sobrepasado cierto límite y se explica por un vector de variables independientes X_i :

$$Y_i = \begin{cases} 1 & \text{si } I_i^* > 0 \text{ lo que ocurre cuando } X_i\beta + \varepsilon_i > 0 \\ 0 & \text{si } I_i^* < 0 \text{ lo que ocurre cuando } X_i\beta + \varepsilon_i < 0 \end{cases}$$

La distribución de ε establece el tipo de modelo por estimar (Pérez, 2005):

- Función de distribución uniforme = modelo lineal de probabilidad truncado
- Función de distribución normal = modelo probit
- Curva logística = modelo logit

Si se trata del primer tipo de modelo, la ecuación de estimación sería (Medina, 2003):

$$P_i = \text{Pr ob}(Y_i = 1) = \text{Pr ob}(T_i^* > 0) = \text{Pr ob}(X_i\beta + \varepsilon_i > 0) = F(X_i\beta)$$

Tomando en cuenta los criterios anteriores, se propone para este trabajo la utilización de la siguiente función probabilística que sigue una distribución normal del error, ya que es la suposición más general en la literatura (Medina, 2003):

$$Y = f(S, X) \quad Y = a + \beta_i X_i + \varepsilon$$

Donde Y es la variable dicotómica que toma el valor de 1 cuando la persona esté sobre- o infraeducada, y cero en caso contrario. Por su parte, β capta el aporte marginal de cada uno de estos factores a la probabilidad de estar sobre- o infraeducado, mientras que ε es el error. El modelo se utilizará para validar las hipótesis encontradas en la literatura (Mora y Muro, 2008).

H1: Las empresas de menor tamaño poseen más trabajadores sobreeducados.

H2: Las mujeres suelen estar más infraeducadas que los hombres (Hartog, 2000; Mora, 2004; Castillo, 2007).

H3: Los individuos que poseen mayores grados educativos tienden a estar más sobreeducados a la vez que suelen tener menos experiencia (Hartog, 2000).

H4: Los sobreeducados tienen contratos laborales de tiempo más corto frente a los correctamente educados en sus ocupaciones (Alba-Ramírez y Blázquez, 2002).

Estimación del efecto del desajuste sobre los ingresos laborales

El modelo de Mincer (1974) se ha utilizado en la literatura para observar cómo las características de los ocupados influyen sobre sus ingresos, que es uno de los modelos más implementados en la economía laboral (Harmon, Walker y Westergaard-Nielsen, 2001).

Está conformado por una función semilogarítmica (ecuación 1), donde la variable dependiente es el logaritmo del salario por hora y las variables independientes son el capital humano, la experiencia, la ocupación, el tamaño de la empresa, entre otras.

$$\text{Log}(Y) = \beta_0 + \beta_1\text{Educ} + \beta_2\text{Exp} + \beta_3\text{Exp}^2 + \beta_4S + \beta_5L + \varepsilon \quad (1)$$

Donde:

Y es el ingreso laboral por hora del individuo

Educ es el nivel educativo

Exp son los años de experiencia laboral

S son otras variables socioeconómicas del trabajador

L corresponde al desajuste educativo presentado por el trabajador

ε es el término de perturbación aleatoria que se distribuye según una normal.

En este estudio, también se incluyen variables dicotómicas que caractericen el tipo de desajuste laboral del individuo y otras relacionadas con el estado civil, la etnia, el tamaño de la empresa donde labora y la satisfacción.

En este modelo, los coeficientes (β) se interpretan como el cambio porcentual que tiene el ingreso laboral dada las características de los ocupados. La efectividad de este modelo se mide por el R^2 que mide la varianza de la variable dependiente captada por las independientes. Un mayor valor de este demuestra que es más efectivo en predecir la varianza de la variable objetivo. Existen problemas que hay que corregir para que el modelo se estime de manera correcta y no tenga sesgos, tales como la heterocedasticidad, multicolinealidad y autocorrelación serial. Estos fueron detectados y corregidos según los modelos de errores robustos.

El sesgo de selección es otra problemática dentro de los datos debido a la selección muestral no aleatoria dentro de las encuestas de hogares que se toman para realizar los cálculos (Rivera, 2013). El sesgo consiste en que los datos recopilados se concentran en un grupo etario específico. Cuando posteriormente se intentan hacer

inferencias sobre la población, se inclinan los resultados hacia las características del grupo mayoritario.

La corrección de Heckman surge como solución para evitar el sesgo (Heckman, 1979). El método consiste en realizar dos estimaciones: la primera calcula la probabilidad de participación en el mercado laboral incluyendo los componentes que pueden incidir en la elección, tales como la edad, el género, el área urbana y la tenencia de hijos.

$$p_i = \beta_0 + z_i\varphi + u_i \quad (2)$$

Donde:

p_i es la probabilidad del individuo i de estar en el mercado laboral

z_i es un vector con variables de control que afectan la disposición de participar

φ es un vector de coeficientes

u_i son los errores.

Después se vuelve a calcular la ecuación de Mincer incorporando este vector de probabilidad, y con lo anterior se ha corregido el sesgo de selección (Rivera, 2013).

$$\text{Log}(Y) = \beta_0 + \beta_1S + \beta_2\text{Exp} + \beta_3\text{Exp}^2 + \beta_4L + \lambda_1\theta + e_i \quad (3)$$

Con esta metodología, se busca indagar sobre las siguientes hipótesis encontradas en la literatura:

H5: Los sobreeducados ganan más que los infraeducados, pero ganan menos que los que están adecuadamente educados (Verdugo y Turner, 1989); sin embargo, también se ha encontrado que hay retornos positivos a la sobreeducación y negativos a la infraeducación (Cohn y Kahn, 1995; Duncan y Hoffman, 1981).

H6: Se encuentran diferencias significativas entre los retornos para sobreeducados en las diferentes ocupaciones (Verdugo y Turner, 1988; Cohn y Kahn, 1995; Kiker, Santos y De Oliveira, 1997).

RESULTADOS

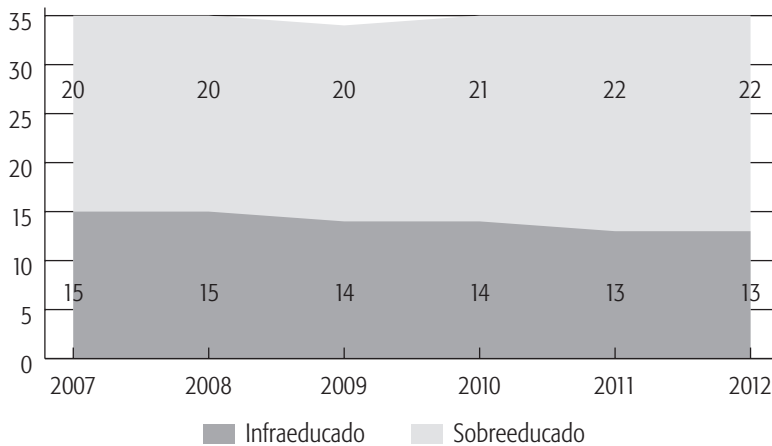
En la tabla 2, se muestra que el desajuste laboral afecta a 32.52 % de los ecuatorianos ocupados, con 20 % sobreeducados y 12.6 % infraeducados. Por género, el desajuste afecta por igual a hombres y mujeres, no siendo así por sector económico que afecta a 40 % los trabajadores del sector primario y 30 % del secundario y terciario. Igualmente, los trabajadores ocupados en las empresas más pequeñas y los trabajadores con una mayor dotación de capital humano suelen padecer el desajuste, especialmente la sobrecualificación, con mayor intensidad. Por ejemplo, 60 % de los trabajadores con posgrado padece desajuste educativo contra 20.28 % que evidencia que es común para los países en desarrollo, donde la falta de oportunidades laborales en sectores que demanden a trabajadores con alta dotación de capital humano es común (Rubb y Quinn, 2002).

Tabla 2. Porcentaje de trabajadores por tipo de desajuste laboral (estadísticas descriptivas)

Variable		Desajuste	Sobreeducado	Infraeducado	Correctamente
Total		32.52	19.92	12.60	67.48
Sexo	Hombre	32.56	19.71	12.85	67.44
	Mujer	32.58	20.49	12.09	67.42
Sector	Primario	40.00	25.48	14.52	60.00
	Secundario	30.16	18.17	11.99	69.84
	Terciario	29.98	18.09	11.89	70.02
Tamaño empresa	Micro	34.31	20.83	13.48	65.69
	Pequeña	29.26	18.27	10.99	70.74
	Mediana	29.9	17.99	11.91	70.10
	Grande	27.31	17.61	9.70	72.69
Educación	Primaria	20.28	9.35	10.93	79.72
	Secundaria	20.1	16.65	3.45	79.90
	Universitario	43.37	39.57	3.80	56.63
	Posgrado	68.01	68.01	0.00	31.99
Área	Urbana	29.86	17.77	12.09	70.14
	Rural	38.66	24.98	13.68	61.34
Observaciones expandidas		9 623 261	5 906 449	3 716 812.00	19 927 917

Fuente: INEC (2007).

El seguimiento intertemporal del desajuste educativo en el mercado laboral ecuatoriano indica que no han sucedido cambios significativos entre 2007 y 2012 que se han mantenido alrededor de 35 %. Sin embargo, hay una leve reducción de los niveles de infraeducado (-2 %) y un aumento de los sobreeducados (+2 %) (figura 1).



Fuente: INEC (2007).

Figura 1. Porcentaje de desajuste educativo por tipo y año

Para las estimaciones del modelo, se calculó el número de trabajadores infraeducados y sobreeducados por el método estadístico. Luego, se validó que todas las variables de cada individuo estuvieran completas. Al final, se utilizaron 130 795 individuos infraeducados para la regresión y 92 033 individuos sobreeducados. Posteriormente, se realizaron las pruebas de chi cuadrado para probar el tipo de función con el cual se distribuía la variable dependiente y se encontró que para ambos ejercicios era mediante una representación de una curva logística. En este orden de ideas, la tabla 3 muestra los resultados de las estimaciones de los modelos logit con los efectos marginales de cada una de las variables de tratamiento y control (independientes) sobre la probabilidad del individuo a estar sobreeducado o infraeducado entre 2007 y 2012 en Ecuador.

Tabla 3. Estimaciones modelo logit sobre probabilidad de ser infraeducado o sobreeducado

Variable	Característica evaluada	Infraeducados			Sobreeducados			Característica base
		Efecto (%)	Error	P(z)	Efecto (%)	Error	P(z)	
Sexo	Mujer	1.1	0.00	0.00				Hombre
Edad	Continua	0.2	0.00	0.00	0.3	0.00	0.00	Continua
Experiencia	Continua	0.0	0.00	0.00	-0.2	0.00	0.00	Continua
Área	Rural	-1.3	0.00	0.00	4.1	0.01	0.00	Urbana
Tipo de contrato	Temporal	1.0	0.00	0.00	-1.0 %	0.01	0.07	Fijos
Parentesco: jefe	No	-0.8	0.00	0.00	5.2	0.01	0.00	Sí
Tamaño empresa	Mediana	0.8	0.00	0.00	-3.7	0.01	0.00	Microempresa
	Grande	0.6	0.00	0.08	-2.3	0.01	0.02	
Nivel educativo	Educación básica	38.9	0.01	0.00	-	-	-	Ninguno
	Secundaria	9.3	0.00	0.00	59.7	0.00	0.00	
	Superior no universitaria	8.7	0.00	0.00	49.6	0.00	0.00	
	Superior universitaria	7.9	0.00	0.00	43.0	0.00	0.00	
	Posgrado	28.9	0.00	0.00	64.6	0.01	0.00	
Rama	Minería	1.9	0.01	0.00	-12.1	0.02	0.00	Industria
	Agricultura	-3.3	0.00	0.00	28.8	0.01	0.00	
	Comercio	-6.3	0.00	0.00	-1.6	0.01	0.00	
	Transporte y comunicaciones	-7.5	0.00	0.00	-10.6	0.01	0.00	
	Intermediación financiera	32.5	0.03	0.00	0.9	0.01	0.00	
	Administración pública	2.7	0.01	0.00	3.0	0.01	0.00	
Año	2008	-0.6	0.00	0.01				2007
	2009	-0.9	0.00	0.00				
	2010	-1.5	0.00	0.00				
	2011	-2.3	0.00	0.00	3.5	0.01	0.00	
	2012	-2.2	0.00	0.00	3.4	0.01	0.00	

N	130 795	92 033
R2	0.240	0.509
Wald chi2(70)	13 147	29 846
Prob > chi2	0.00	0.00
Casos correctamente clasificados	85.6 %	79.8 %

Fuente: INEC (2007).

Respecto del ajuste global, el modelo resulta aceptable considerando que el valor del estadístico χ^2 es muy significativo siendo la probabilidad de que la combinación lineal del modelo no sea significativo igual a cero. A su vez, todas las variables introducidas presentaron niveles de significancia estadística de 5 % y, según el R2 ajustado, los modelos consiguen explicar entre 24 y 50.9 % de la varianza de las variables dependientes que mide el resultado del desajuste de los trabajadores, mientras que el porcentaje de casos correctamente clasificados dentro del modelo propuesto alcanzó cerca de 85 %. Con esta verificación de robustez del modelo, se pasa a comprobar cada una de las hipótesis propuestas por el trabajo contrastándolas con el efecto que tengan las variables independientes con la probabilidad de presentar el respectivo desajuste educativo. Para la interpretación de los resultados, el efecto marginal en las variables continuas equivale al porcentaje en el que se incrementa la probabilidad de estar sobre- o infraeducado dado un cambio de 1 % en la variable independiente de análisis. Para las categóricas, el efecto marginal mide la probabilidad de manera relativa como comparación de una característica base; por ejemplo, la probabilidad de que una persona del área rural sea infraeducada es 1.3 % menor que las personas presentes en el área urbana. En la hipótesis inicial de la literatura, se confirma que los trabajadores pertenecientes a las microempresas ecuatorianas tienen una mayor probabilidad de estar sobreeducados. Si la empresa es de tamaño mediano, la probabilidad de estar sobreeducado se reduce a 3.7 % y en una grande a 2.3 %. Lo anterior implica que las empresas con mayores recursos asignan más eficientemente a los trabajadores según sus cualificaciones, resultado que va en línea con la literatura internacional (Mora y Muro, 2008).

En la segunda hipótesis, se evidencia que el ser mujer aumenta la probabilidad de estar infraeducado (Hartog, 2000; Mora, 2005; Castillo, 2007). Las ecuatorianas tienen 1.1 % de probabilidad adicional de estar infraeducadas en su ocupación en relación con los hombres. Respecto del nivel educativo, se observa que los individuos que poseen mayores dotaciones de capital humano tienden a estar más sobreeducados (Hartog, 2000). Por ejemplo, los trabajadores con posgrado tienen 64 % de probabilidad de estar sobreeducados que los que no tienen ningún nivel educativo; asimismo, tienen 29 % de probabilidad adicional de estar infraeducados. En cuanto a experiencia, los trabajadores sobreeducados, a pesar de ser más educados, suelen ser menos experimentados, de hecho, un año adicional de experiencia disminuye la probabilidad de ser sobreeducado en 0.2 %. Lo anterior puede confirmar que los ecuatorianos con altos niveles educativos escogen trabajos que les permiten acumular experiencia para luego obtener mejores puestos de trabajo. En relación con los tipos de contratos, los sobreeducados tienen contratos laborales de tiempo más largos frente a los correctamente educados en sus ocupaciones, lo cual va en contra de lo encontrado en la literatura internacional (Alba-Ramírez y Blázquez, 2002). Esto puede deberse a la alta tasa de desempleo que padece Ecuador, situación que invita a los trabajadores a atarse a su empleo incluso si presentan cierto desajuste en él. Otros resultados interesantes obtenidos en el ejercicio son la disminución año a año en la probabilidad de ser infraeducado contra el aumento de ser sobreeducado. En este sentido, los trabajadores de 2012 tuvieron 3.4 % de ser sobreeducados que los ubicados en 2007.

A continuación, se procedió a realizar la ecuación de Mincer con corrección de Heckman para estimar las consecuencias del desajuste educativo en los ingresos laborales por hora, resultados que se muestran en la tabla 4. En este sentido, el número total de observaciones fue de 116 000 trabajadores con un grado de varianza (r^2) de 44 %. El modelo propuesto es logarítmico, así que el cambio de 1 % en las variables continuas se interpreta como el cambio porcentual en la variable dependiente. Asimismo, las variables categóricas indican

un cambio porcentual con relación a una característica base. En este orden de ideas, se aprecia que existe evidencia estadística que respalda que hay retornos positivos a la sobreeducación y negativos a la infraeducación (Cohn y Kahn, 1995; Duncan y Hoffman, 1981). Aproximadamente, los infraeducados ganan 5 % menos que los correctamente educados, mientras que los sobreeducados ganan 8 % más.

Tabla 4. Resultado de las estimaciones sobre el ingreso laboral por hora mediante corrección de Heckman

Variable	Característica evaluada	Coficiente	Error	P(z)	Característica base
Área	Rural	-0.02	0.0004	0.00	Urbana
Sexo	Mujer	-0.15	0.0014	0.00	Hombre
Experiencia	Continua	0.001	0.0000	0.00	
Jefe	Sí	0.06	0.0003	0.00	No
Tipo de desajuste	Correctamente	0.05	0.0013	0.00	Infraeducados
	Sobreeducados	0.08	0.0024	0.00	
Edad	25-35	0.07	0.0004	0.00	Menores de 25
	36-45	0.11	0.0005	0.00	
	46-55	0.13	0.0005	0.00	
	56 en adelante	0.10	0.0006	0.00	
Nivel educativo	Primaria	0.12	0.0010	0.00	Ninguno
	Educación básica	0.13	0.0012	0.00	
	Secundaria	0.19	0.0009	0.00	
	Educación media	0.17	0.0012	0.00	
	Superior no universitaria	0.37	0.0027	0.00	
	Superior universitaria	0.40	0.0011	0.00	
Rama	Secundario	0.08	0.0013	0.00	Primario
	Terciario	0.30	0.0012	0.00	
Tamaño empresa	Pequeña	0.02	0.0014	0.00	Microempresa
	Mediana	0.04	0.0010	0.00	
	Grande	0.05	0.0010	0.00	
Otros controles	Oficio, etnia, sitio del trabajo, satisfacción del trabajo, provincia, interacción provincia y área, interacción educación y sexo, interacción tamaño de la empresa y rama de actividad.				

n = 116 244 R² = 0.44 Prob > F = 0.000

Fuente: INEC (2007).

En la tabla 5, se muestran las estimaciones sobre los retornos por tipo de ocupación. Se encuentran diferencias significativas entre los retornos para sobreeducados en las diferentes ocupaciones (Verdugo y Turner, 1989; Cohn y Kahn, 1995; Kiker, Santos y De Oliveira, 1997). La categoría de empleados de oficina tiene los diferenciales más significativos entre infraeducados, correctamente educados y sobreeducados entre 8.51 y 19.4 %. Los operadores de maquinaria y los técnicos no universitarios también cuentan con un diferencial elevado.

Tabla 5. Ganancias sobre el ingreso laboral por hora de los infraeducados por ocupación

Ocupación	Correctamente (%)	Sobreeducado (%)
Profesionales	5.35	3.47
Técnicos no universitarios	2.78	13.62
Empleados de oficina	8.51	19.39
Vendedores	2.67	6.18
Obreros agropecuarios	2.16	2.58
Operarios de la industria	3.99	7.28
Operadores de máquinas	10.59	18.99
Trabajadores no calificados	2.29	5.53

Fuente: INEC (2007).

Entre otros resultados de interés, se aprecia que las mujeres ganan aproximadamente 15 % menos que los hombres por causa de la discriminación salarial de género que existe en el Ecuador (Rivera, 2013). Respecto de la edad, hay una ganancia creciente a medida que se crece, ya que se relaciona con un mayor capital humano informal; aproximadamente, las personas de 46 a 55 años tienen salarios 13 % mayor que sus pares menores de 25 años. Sin embargo, a partir de esta edad, disminuye el retorno hasta 10 %, lo cual muestra que la función de relación entre la edad y el salario es cóncava negativa en el tiempo (Mincer, 1974). Por relación de pa-

rentesco, los jefes de hogar ganan 6 % más que sus cónyuges, hijos u otros parientes. En relación con el tamaño de las firmas, las empresas de mayor tamaño también pagan a sus empleados una mayor remuneración con una ganancia de 5 % para las empresas grandes y de 4 % para las medianas frente a las microempresas. Los ocupados del sector terciario también obtienen 30 % más que los del sector primario, mientras que los del secundario 8 %.

CONCLUSIONES

La presencia de desajustes educativos en el mercado laboral es señal de preocupación para los agentes, puesto que desestimula la inversión en educación al disminuir las tasas de rendimiento esperado (Mora y Muro, 2008). Por esto, la importancia de los países en desarrollo de lograr una paridad entre los puestos que se ofrecen y la demanda de trabajadores. En este sentido, este trabajo evidenció la presencia de desajustes educativos en el mercado laboral ecuatoriano cercano a 35 %, donde la sobreeducación es mayoritaria con 22 % y la infraeducación con 13 %.

Los resultados evidencian que existen diferencias de género en la sobreeducación y que esta disminuye a medida que aumenta el tamaño de la empresa. Respecto de la movilidad laboral, los sobreeducados tienen menor experiencia que los infraeducados y la probabilidad de que obtengan un contrato temporal es mayor. La teoría de la competencia por puestos de trabajo se aplica en este caso, ya que los trabajadores con menor experiencia se emplean con el fin de obtener un contrato o competencias necesarias, sin importar que temporalmente encuentren un desajuste educativo entre lo que saben y el puesto que ocupan. Pero la existencia de sobreeducación en todos los niveles educativos abre la discusión respecto de las competencias que se adquieren en las instituciones educativas y las competencias que son necesarias en el mercado laboral.

Al estimar los rendimientos asociados a los años de educación requerida y a los años de desajuste educativo, se observa que este contribuye a explicar parte de las diferencias salariales observadas entre trabajadores que ocupan un puesto similar, con un rendi-

miento positivo para los años de sobreeducación y una penalización sobre los salarios en el caso de la infraeducación. Esta asimetría debería llevar a los países a adoptar como política la mejora de las competencias de la fuerza de trabajo y modificar los sistemas educativos. El primer paso consiste en conocer dichas diferencias y luego revisar los programas de las instituciones educativas para hacerlos cada vez más pertinentes. En este sentido, es que las iniciativas de los observatorios laborales para egresados, con el propósito de conocer las competencias de los egresados y las que necesitan los empresarios, son un primer paso para solucionar el problema de la sobreeducación en el país. Entre las limitaciones del estudio, se encuentra la imposibilidad de estudiar el desajuste desde un punto de vista estructural, dado que en la base de datos no se encuentran las necesidades implícitas de las empresas. Los resultados obtenidos de estos ejercicios podrían confirmar que, no solo los años de educación recibida, sino también las competencias realmente adquiridas por los trabajadores, inciden en la determinación de los salarios. Finalmente, se encontró que el método estadístico, a pesar de sus limitaciones, arroja resultados acordes con la teoría.

REFERENCIAS

- Alba-Ramírez, A. y Blázquez, M. (2003). Types of job match, overeducation and labour mobility in Spain. En F. Büchel, A. de Grip y A. Mertens (eds.), *Overeducation in Europe* (pp. 65-92). Cheltenham, UK: Edwar Elgar.
- Alma, E. (2013). Brechas salariales en Uruguay: género, segregación y desajustes por calificación. *Problemas del Desarrollo*, 44(174), 89-117. DOI: 10.1016/S0301-7036(13)71889-3
- Asplund, R. y Telhado Pereira, P. (eds.) (1999). *Returns to human capital in Europe: A literature review*. Taloustieto Oy: The Research Institute of the Finnish Economy Publisher. Recuperado de <https://www.etla.fi/wp-content/uploads/b156.pdf>
- Bucheli, M. y Casacuberta, C. (2001). *Sobreeducación y prima salarial de los trabajadores con estudios universitarios en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

- Castillo Caicedo, M. (2007). Desajuste educativo por regiones en Colombia: ¿competencia por salarios o por puestos de trabajo? *Cuadernos de Economía*, 26(46), 107-145.
- Chevalier, A. (2003). Measuring over-education. *Economica*, 70(279), 509-531. DOI: 10.1111/1468-0335.t01-1-00296
- Cohn, E. y Addison, J. T. (1998). The economic returns to lifelong learning in OECD countries. *Education Economics*, 6(3), 253-307. DOI: 10.1080/09645299800000021
- Cohn, E. y Khan, S. P. (1995). The wage effects of overschooling revisited. *Labour Economics*, 2(1), 67-76. DOI:10.1016/0927-5371(95)80008-L
- Di Pietro, G. y Urwin, P. (2006). Education and skills mismatch in the Italian graduate labour market. *Applied Economics*, 38(1), 79-93. DOI: 10.1080/00036840500215303
- Dolton, P. J. y Silles, M. A. (2008). The effects of over-education on earnings in the graduate labour market. *Economics of Education Review*, 27(2), 125-139. DOI: 10.1016/j.econedurev.2006.08.008
- Dorn, D. y Sousa-Poza, A. (2005). *Over-qualification: Permanent or transitory*. Ponencia presentada en International Conference on Educational Economics, University of Tartu, Estonia.
- Duncan, G. J. y Hoffman, S. D. (1981). The incidence and wage effects of overeducation. *Economics of Education Review*, 1(1), 75-86. DOI: 10.1016/0272-7757(81)90028-5
- Durán Tobón Arias, J. y Mora Mora, J. J. (2009). Una aproximación empírica a la relación entre el desempleo y las vacantes para Popayán, 2001-2005. *Lecturas de Economía*, 65(65), 209-222.
- Frank, R. H. (1978). Why women earn less: The theory and estimation of differential overqualification. *The American Economic Review*, 68(3), 360-373.
- Freeman, R. B. (1975). *The overeducated american*. Nueva York. Academic Press.
- Green, F. y McIntosh, S. (2007). Is there a genuine under-utilization of skills amongst the over-qualified? *Applied Economics*, 39(4), 427-439. DOI: 10.1080/00036840500427700
- Groot, W. y Van den Brink, H. M. (2000). Overeducation in the labor market: A meta-analysis. *Economics of Education Review*, 19(2), 149-158. DOI: 10.1016/S0272-7757(99)00057-6

- Harmon, C., Walker, I. y Westergaard-Nielsen, N. C. (eds.) (2001). *Education and earnings in Europe: A cross country analysis of the returns to education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar.
- Hartog, J. (2000). Over-education and earnings: Where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2), 131-147.
- Hernance, J. J. (1979). *Statistical models for discrete panel data*. Chicago: University of Chicago Press.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) (2007). *Encuesta Nacional de empleo, desempleo y subempleo*. Ecuador. Recuperado de <http://anda.inec.gob.ec/anda/index.php/catalog/180>
- Johnson, W. R. (1978). A theory of job shopping. *The Quarterly Journal of Economics*, 92(2), 261-278. DOI: <https://doi.org/10.2307/1884162>
- Jovanovic, B. (1979). Firm-specific capital and turnover. *Journal of Political Economy*, 87(6), 1246-1260. DOI: 10.1086/260834
- Kiker, B. F., Santos, M. C. y De Oliveira, M. M. (1997). Overeducation and undereducation: Evidence for Portugal. *Economics of Education Review*, 16(2), 111-125. DOI:10.1016/S0272-7757(96)00040-4
- McGuinness, S. (2006). Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3), 387-418. DOI: 10.1111/j.0950-0804.2006.00284.x
- Medina, E. (2003). *Modelos de elección discreta*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Mincer, J. (1974). Schooling, experience, and earnings. *Human Behavior & Social Institutions*, 2.
- Mora, J. J. (2003). Sheepskin effects and screening in Colombia. *Colombian Economic Journal*, 1(1), 95-108.
- Mora, J. J. (2004). Sobre educación en Cali (Colombia): ¿desequilibrio temporal o permanente? Algunas ideas, 2000-2003. *Revista de Economía y Administración*, 1, 115-144.
- Mora, J. J. y Muro, J. (2008). Sheepskin effects by cohorts in Colombia. *International Journal of Manpower*, 29(2), 111-121. DOI: 10.1108/01437720810872686
- Ng, Y. C. (2001). Overeducation and undereducation and their effect on earnings: Evidence from Hong Kong, 1986-1996. *Pacific Economic Review*, 6(3), 401-418. DOI: 10.1111/1468-0106.00141
- Pérez, P. (2005). *Sobreeducación en el mercado de trabajo argentino en un periodo de desempleo masivo (1995-2003)*. Ponencia presentada en el 7

- Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- Psacharopoulos, G. y Patrinos, H. A. (2004). Returns to investment in education: A further update. *Education Economics*, 12(2), 111-134. DOI: 10.1080/0964529042000239140
- Rivera, J. (2013). Teoría y práctica de la discriminación en el mercado laboral ecuatoriano (2007-2012). *Analítika: Revista de Análisis Estadístico*, 5, 7-24.
- Rosen, S. (1972). Learning and experience in the labor market. *Journal of Human Resources*, 7(3), 326-342.
- Rubb, S. y Quinn, M. A. (2002). *Educational mismatches in Mexico: Additional evidence of the importance of labor market assignments?* Ponencia presentada en International Atlantic Economic Society Meeting, Washington D. C.
- Sicherman, N. (1991). "Overeducation" in the Labor Market. *Journal of Labor Economics*, 9(2), 101-122.
- Sicherman, N. y Galor, O. (1990). A theory of career mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192.
- Torres, V. E. y Celton, D. E. (2009). Discriminación salarial en Argentina entre nativos y paraguayos. *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 45, 263-285.
- Verdugo, R. R. y Turner Verdugo, N. (1989). The impact of surplus schooling on earnings: Some additional findings. *Journal of Human Resources*, 24(4), 629-643. DOI: 10.2307/145998
- Waisgrais, S. (2005). *Determinantes de la sobreeducación de los jóvenes en el mercado laboral argentino*. Ponencia presentada en el 7 Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.

ESTUDIO DE LOS FACTORES DE CALIDAD EDUCATIVA EN DIFERENTES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE CÚCUTA*

Study of educational quality factors in different
educational institutions in the municipality of Cucuta

William R. Avendaño Castro
Luisa Stella Paz Montes
Abad E. Parada-Trujillo
Universidad Francisco de Paula Santander

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.8031>

WILLIAM R. AVENDAÑO CASTRO

ECONOMISTA. ESPECIALISTA EN ALTA GERENCIA. ESPECIALISTA EN COMERCIO INTERNACIONAL. MAGÍSTER EN ADMINISTRACIÓN. MAGÍSTER EN COMERCIO INTERNACIONAL. CANDIDATO A DOCTOR EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA. DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. WRAC2008@HOTMAIL.COM

LUISA STELLA PAZ MONTES

ADMINISTRADORA DE EMPRESAS. ESPECIALISTA EN GERENCIA EDUCATIVA. MAGÍSTER EN GERENCIA DE EMPRESAS. DOCTORANDO EN EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL EL LIBERTADOR. DOCENTE E INVESTIGADOR DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. LPAZMONTES@GMAIL.COM

ABAD E. PARADA-TRUJILLO

ABOGADO. ESPECIALISTA EN ALTA GERENCIA. MAGÍSTER EN EDUCACIÓN. MIEMBRO DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN GICSH EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS, ADSCRITO A LA FACULTAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER. ABADERNESTO@HOTMAIL.COM

* ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN PRODUCTO DEL PROYECTO *CAPACITACIÓN DE DIRECTIVOS DOCENTES DEL MUNICIPIO DE SAN JOSÉ DE CÚCUTA EN ESTRATEGIAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD*, FINANCIADO POR LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL EN 2014 A TRAVÉS DEL CONTRATO 0194/2014.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es analizar los factores de calidad educativa en algunas escuelas de Cúcuta. Se trata de un estudio cualitativo de tipo descriptivo no experimental transeccional en el que participaron docentes y directivos docentes de 29 instituciones educativas públicas. Para la recolección de la información, se diseñó una matriz de evaluación de la calidad educativa según la literatura dispuesta y la selección de variables implementadas en otros modelos específicos de evaluación de la calidad educativa. Además, se realizaron jornadas pedagógicas con 10 instituciones educativas en las que participaron directivos docentes y docentes, y el registro de las contribuciones de los docentes permitió complementar la información contenida en el instrumento diligenciado. Los hallazgos demuestran que las instituciones educativas evaluadas se han focalizado en aspectos administrativos y técnicos y en la formulación de documentos e informes, pero han dejado a un lado temas importantes, como la praxis y reflexión pedagógica, la escritura y la lectura, la formación ciudadana, el currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las prácticas innovadoras y científicas. En consecuencia, se invita a replantear la visión de calidad en la educación para que se supere la visión que reduce la escuela a informes y documentos, trasladándose a la práctica pedagógica y lo que ello implica.

PALABRAS CLAVE: calidad, calidad educativa, educación, mejoramiento continuo.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze educational quality factors in some schools in the municipality of Cúcuta. It is a qualitative study of descriptive-non-experimental-transectional type in which it participates in teachers and teaching directors of 29 public educational institutions. For the collection of information, a matrix of evaluation of the educational quality was designed based on the available literature and the selection of variables implemented in other specific models of evaluation of the educational quality. In addition, pedagogical sessions were held with ten educational institutions in which they participated in manager-teachers and teachers, and the registration of teachers' contributions allowed supplementing the information contained in the completed instrument. The findings show that the educational institutions evaluated have focused on administrative and technical aspects and the formulation of documents and reports, but also important themes such as praxis and pedagogical reflection, writing and reading, citizenship training, curriculum, teaching-learning process and innovative and scientific practices.

Consequently, it is invited to rethink the vision of quality in education so as to overcome the vision that reduces the school to reports and documents, moving it to pedagogical practice and what it implies.

KEYWORDS: *continuous improvement, education, educational quality, quality.*

INTRODUCCIÓN

La calidad es un concepto inacabado y en general se ha asociado con los términos de mejora continua, excelencia, satisfacción del cliente o usuario, entre otros. La construcción conceptual del término se ha modificado atendiendo a las transformaciones sociales, políticas y, de forma especial, a los cambios económicos y del mercado (Juran, 1990; Casanova, 2012). Por lo anterior, no es extraño que su uso sea cada vez más amplio y abarque un gran número de áreas, entre ellas, la educación.

Filmus (2003, p. 11) explica que, en el ámbito educativo, la calidad corresponde a uno de los principales temas de discusión tanto para las entidades públicas competentes como para las escuelas, sus directivos y docentes: “Sin lugar a dudas la problemática de la calidad de la educación ha ocupado el centro de la escena del debate pedagógico en los últimos años”. Esta misma opinión se mantiene entre diferentes autores que exploran la calidad educativa como un eje central del actual debate educativo en las escuelas (Casanova, 2012; Rodríguez, 2010; Valenzuela, Ramírez y Alfaro, 2009; Ventura, 2011).

En el campo de la educación, la calidad constituye la mejora de los procesos educativos y pedagógicos, donde lo más importante es la generación de actividades significativas respecto de la enseñanza-aprendizaje dentro del desarrollo humano (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Lo anterior significa que no solo los resultados representados en las pruebas son importantes (¿cuánto saben?), sino que también son fundamentales los resultados en cuanto a la mejora del bienestar y la seguridad de los niños y jóvenes, el

manejo acertado de las emociones y los conflictos en la escuela, la construcción pertinente de una ciudadanía crítica, entre otros. En definitiva, la calidad educativa integra una gran variedad de factores y elementos que cobijan las áreas de la enseñanza-aprendizaje, la planeación y el diseño, la evaluación y el desarrollo humano, etc., y en consecuencia, se puede observar un grupo heterogéneo de factores determinantes de la calidad educativa sin que exista un acuerdo entre los autores y los sistemas de evaluación.

En Colombia, las escuelas hacen uso de la *Guía n.º 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento*, del Ministerio de Educación Nacional (2008), la cual recoge en cuatro grandes áreas o dimensiones procesos e indicadores sobre calidad y permite a las instituciones escolares evaluarse en cada uno de ellos. Esto hace parte de una tendencia que surgió en el país a partir de 2000, cuando se incorporó a la educación el tema de la calidad que promovió que muchas instituciones educativas se certificaran bajo los parámetros de la norma ISO (Díaz, 2013).

Sin embargo, muchas instituciones educativas hacen este ejercicio evaluativo solo para cumplir con la reglamentación vigente y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, lo cual deja como resultado una simple actividad basada en la calificación y el papeleo que conduce a la reproducción de prácticas escolarizantes donde prima la transcripción, la memorización de contenidos y el entrenamiento para alcanzar mejores resultados en las pruebas de Estado. Asimismo, la revisión de diferentes conceptos, percepciones y opiniones sobre qué es la calidad educativa pone de manifiesto que se han excluido o no se les ha dado el peso suficiente a otro tipo de factores o procesos que deberían ser priorizados en las escuelas.

Este artículo analiza los factores de calidad educativa en algunas escuelas de Cúcuta (Colombia), a partir de un instrumento aplicado a 29 instituciones educativas. El objetivo es presentar los hallazgos encontrados en las instituciones educativas que participaron en el proyecto y proponer la herramienta de evaluación como un instrumento alternativo para la valoración de las escuelas en cuanto a la calidad de su educación. La idea central de esta labor

está arraigada en la hipótesis de que la mayoría de las dificultades se presentan en el ámbito micro, es decir, en el aula y en las acciones escolarizantes que realizan algunos docentes debido a la incapacidad de romper con la tradición de dictar clase.

Para el cumplimiento del objetivo general, es decir, analizar los factores de calidad educativa en algunas escuelas de Cúcuta, se propuso como objetivos específicos: 1. diseñar un instrumento de recolección de información a partir de la literatura dispuesta y la selección de variables implementadas en otros modelos específicos de evaluación de la calidad educativa y 2. determinar las variables sobre las cuales tienen mayores fallas las instituciones educativas participantes.

REFERENTE TEÓRICO

Calidad educativa: un concepto en constante redefinición

La calidad ha generado diferentes significados donde el ámbito de aplicación define la naturaleza interpretativa del término. No es lo mismo la calidad en una institución bancaria que en una fábrica de zapatos o en una escuela. La calidad en las organizaciones comerciales está fuertemente relacionada con la dinámica del mercado y las exigencias que trae consigo la globalización económica, mientras que la calidad educativa está sustentada en las necesidades y los requerimientos de las sociedades y los grupos humanos. En conclusión, una está fundamentada en lo económico y el mercado, y la otra en el contexto sociopolítico de los sujetos que participan en la actividad educativa y sus necesidades socioculturales. Entonces, ¿qué es calidad educativa?

Esto representa una tarea compleja, pues, “si ya resulta difícil definir qué es calidad desde el punto de vista de la producción de bienes materiales, cómo no va a resultar difícil aplicarlo a algo tan complejo como la educación” (Ramos, 2008, p. 3). Asimismo, la incorporación del término *calidad* al ámbito educativo ha generado una gran discusión y controversia debido a que muchos sectores y actores consideran que esta incorporación responde a los intereses

del sistema neoliberal que observa la educación como un medio para el impulso del desarrollo económico (Gómez, 2004; Rodríguez, 2010).

Un primer punto de donde puede partir la discusión relacionada con la calidad educativa puede estar limitado por el concepto de *educación*. En otras oportunidades, hemos sostenido que la educación corresponde a un proceso de reproducción y transformación cultural (Avendaño y Parada, 2011, 2012; Parada y Avendaño, 2013), donde las formas culturales traducidas en saberes, prácticas, conocimientos formales e informales, percepciones, símbolos e imaginarios colectivos son socializados en la escuela y reconocen el contexto sociopolítico, económico y cultural del que hacen parte los sujetos de formación. Por tanto, la calidad educativa está relacionada con el diario vivir de las comunidades escolares, las dificultades y las oportunidades del entorno y la mejora de las condiciones en que viven los niños y los jóvenes.

Por lo anterior, no se logra comprender que la calidad educativa se relacione de forma directa con los resultados de pruebas estandarizadas, pues estas de ninguna forma pueden brindar información sobre aspectos como la ciudadanía, la participación política, la convivencia, el ambiente escolar, y otros enmarcados dentro de lo que se ha venido interpretando como calidad educativa. Por ello, Gómez (2004, p. 78) expresa:

La concepción de que la calidad de la escuela únicamente se ve reflejada en el desempeño de sus estudiantes en exámenes estandarizados, contradice las recientes investigaciones y acervo teórico que sugieren que la calidad de las escuelas es directamente proporcional a su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta, a través del desarrollo de capital humano y capital social.

Entonces, la calidad educativa se ve reflejada en el desempeño que tienen los sujetos en su entorno y la forma en que estos asumen los retos que impone sus comunidades, donde lo económico y lo social se articulan para ofrecer un desarrollo sostenible. Por tan-

to, la formación política, la instrucción ciudadana, el desarrollo del potencial cognitivo, la construcción de escenarios para el diálogo y la discusión colectiva, entre otros, son medios para una formación integral que les permita a los sujetos aportar y contribuir en sus comunidades.

Ahora bien, no solo los procesos y las acciones educativas en las escuelas son determinantes de la calidad, pues, en el ámbito externo o macro, existen factores que pueden, bien limitar, bien potenciar la mejora de la calidad educativa (Gómez, 2004; Martínez, 2001). Por ejemplo, las brechas entre estudiantes en las escuelas y los sistemas corresponden a serias dificultades para que se logre una verdadera calidad educativa:

La inequidad educativa pone techo y límite a la posibilidad de incrementar la calidad y sin duda la evaluación tiene mucho que aportar y decir respecto de cómo lograr aprendizajes significativos y estables para todos, independientemente del género, pertenencia o nivel socioeconómico del estudiante, del contexto o ubicación de la escuela. (Román y Murillo, 2009, p. 5)

La calidad puede definirse de manera alternativa y concretarse a través de diferentes formas, pero para ello es fundamental analizar la naturaleza de la organización que busca promoverla. En efecto, para unas instituciones educativas, los factores de calidad varían y, al explorar la literatura que se ha producido en torno al tema, se logra percibir que los elementos que se asocian con la calidad educativa son particulares y específicos.

LOS FACTORES ASOCIADOS A LA CALIDAD EDUCATIVA

Se puede hablar de una tipología de factores determinantes de la calidad educativa: internos a las escuelas y externos a las escuelas. Los primeros se podrían definir como aquellos elementos que afectan la calidad de la educación y cuyos responsables son los agentes o actores educativos directamente relacionados con cada escuela en particular (directivos, directivos docentes, docentes, padres de familia); y los factores externos son aquellos que inciden en la calidad

de la educación y cuyo origen se encuentra en las responsabilidades y obligaciones de actores externos, como secretarías de educación, Ministerio de Educación y Gobierno nacional.

En la literatura revisada, se pueden encontrar múltiples factores asociados a la calidad educativa, que pueden ser clasificados en internos o externos. Por ejemplo, Braslavsky (2006) describe diez factores para una educación de calidad en coherencia con el siglo XXI y el tipo de sociedad que impera. Sin duda alguna, esta sociedad descrita es la del conocimiento y la información (Castells, 2010; Avendaño y Parada, 2011; Coll y Monereo, 2008). Sin embargo, el contexto local, regional y nacional de los sujetos de aprendizaje también tiene unas configuraciones importantes y significativas (Bodrova y Leong, 2005).

Los factores de la calidad educativa de orden interno que propone Braslavsky (2006) son:

- El foco de pertinencia personal y social.
- La convicción, la estima y la autoestima de los involucrados.
- La fortaleza ética y profesional de los maestros.
- La capacidad de conducción de los directores e inspectores.
- El trabajo en equipo dentro de la escuela y de los sistemas educativos.
- Las alianzas entre las escuelas y los otros agentes educativos.
- El currículo en todos sus niveles.
- La pluralidad y calidad de las didácticas.

Y dentro de los factores externos se encuentran:

- La cantidad, calidad y disponibilidad de los recursos.
- Los mínimos materiales.
- Los incentivos económicos y culturales.

Por su parte, Gaviria y Barrientos (2001) explican otro tipo de factores que afectan la calidad de la educación, entre los cuales se encuentran: 1. las características de las familias de los sujetos en formación, 2. la relación docente/maestro por estudiante tanto en términos cualitativos como cuantitativos y 3.) el gasto público. El primero es de naturaleza interna y el último de naturaleza externa, mientras que el segundo es tanto un factor interno como externo.

Aedo (1996) describe otro tipo de factores asociados con la calidad educativa, de los cuales hace uso en su investigación aplicada en el contexto chileno: 1. actores de la gestión educativa (docentes, directores) que inciden en el sistema organizacional de las instituciones educativas, 2. las pruebas externas, 3. las relaciones institucionales, 4. la infraestructura, los recursos y los medios de los establecimientos educativos y 5. la inversión pública. Los tres primeros corresponden a factores internos y los otros a factores externos.

Por otro lado, en el estudio de Sarramona (2004), se detalla cómo los factores de la calidad en la educación pueden variar de un contexto a otro. Los aspectos que se resaltan dentro de este estudio como factores de la calidad son las habilidades y competencias desarrolladas en el ámbito de la lectoescritura, las matemáticas y las ciencias, los cuales se pueden categorizar como factores internos.

También se encuentran dentro de la literatura los indicadores formulados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002) a partir de cuatro factores decisivos que afectan la calidad educativa (tabla 1). Estos indicadores, respecto de la calidad educativa, hacen referencia a un conjunto de elementos a través de los cuales se puede vislumbrar en el ámbito macro el avance, las fortalezas y debilidades de un sistema educativo implementado por un país. Sin embargo, no todos ellos se aplican de forma completa en el ámbito local o micro, es decir, en una escuela específica. Pero muchos otros son aplicables a fin de reconocer las deficiencias y oportunidades de la labor educativa que se lleva a cabo con los estudiantes (Kisilevsky y Roca, 2011).

Tabla 1. Factores e indicadores determinantes de la calidad educativa de la OCDE

Variable/factor de calidad	Indicadores
Resultados de aprendizaje	Proporción de diplomados de secundaria y nivel de formación de la población adulta
	Proporción de obtención de diplomas terciarios
	Nivel de formación de la población activa y de la población adulta
	Reparto de diplomados por dominio de estudios
	Comprensión de lectura en los jóvenes de 15 años
	Cultura matemática y científica en los jóvenes de 15 años
	Variación de rendimientos según tipos de centros
	Compromiso y conocimientos cívicos
	Estatus de los padres y rendimiento de los alumnos
	Lugar de nacimiento, lengua hablada en familia y comprensión escrita en los jóvenes
	Tasas de empleo según el nivel de formación
	Estimación del número de años que serán invertidos en formación, actividad e inactividad laboral entre los 15 y los 29 años
	El rendimiento de la educación: tasas de rendimiento privado de la educación y sus determinantes
	El rendimiento de la educación: relación entre capital humano y crecimiento económico
Recursos económicos y humanos	Gasto en educación por estudiante
	Gastos en función del tipo de centro en porcentaje sobre el PIB
	Gastos públicos totales de la educación
	Proporción de la inversión pública y privada en los centros escolares
	Ayudas públicas a los estudiantes
Gastos en los centros escolares según categoría de los servicios y recursos	
Acceso a la educación, participación y promoción	Tasas de escolarización
	Tasas de acceso y expectativas de escolarización en la enseñanza terciaria y participación en la secundaria
	Estudiantes extranjeros en la enseñanza terciaria
	Participación de la población adulta en actividades de formación continua
	Formación y empleo de los jóvenes
La situación de los jóvenes poco cualificados	

Variable/factor de calidad	Indicadores
Contexto pedagógico y organización escolar	Número total de horas de escolarización prevista para los alumnos entre 9 y 14 años
	Ratios de aula y ratios de alumnos por profesor
	Accesibilidad y utilización de los ordenadores en el marco escolar y familiar
	Actitudes y prácticas de los chicos y las chicas en el dominio de las TIC
	Clima en los establecimientos escolares
	Salario de los docentes en los centros públicos de primaria y secundaria
	Número de horas de docencia y tiempo de trabajo de los docentes

Fuente: Elaboración propia a partir de OCDE (2002).

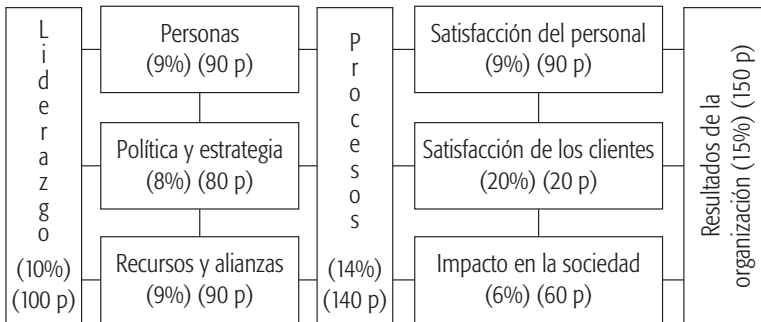
Por el contrario, los factores e indicadores de la Unión Europea relacionados con la calidad educativa son aplicables en su totalidad al contexto micro de la escuela. Los indicadores se clasifican en los factores de nivel logrado por los alumnos, el éxito y la transición, el seguimiento de la educación y los recursos y estructuras (tabla 2). Otro tipo de indicadores utilizados para la evaluación de la calidad de los centros educativos es la European Foundation for Quality Management (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad). Este modelo incluye dos partes fundamentales: medios y productos (figura 1).

Tabla 2. Factores e indicadores determinantes de la calidad educativa de la Unión Europea

Variable/factor de calidad	Indicadores
Nivel logrado por los alumnos	Matemáticas
	Lectura
	Ciencias
	TIC
	Lenguas extranjeras
	Aprender a aprender
	Educación cívica
Éxito y transición	Tasa de abandono escolar
	Finalización en la educación superior escolar

Variable/factor de calidad	Indicadores
Seguimiento de la educación	Evaluación y conducción de la educación escolar
	Participación de los padres
Recursos y estructuras	Formación de los profesores
	Escolarización en educación preescolar
	Número de estudiantes por ordenador
	Gastos educativos por estudiante

Fuente: Elaboración propia a partir de la Comisión Europea (2000), citado por Sarramona (2004).



Fuente: Elaboración propia según Sarramona (2004).

Figura 1. Elementos del modelo EFQM.

Dentro de los primeros se encuentran las personas, las políticas y las estrategias, los recursos y las alianzas, que se alimentan de los procesos de liderazgo y son empleados en procesos. Los productos, segunda parte del modelo, incluyen como resultados de la organización la satisfacción del personal, la satisfacción de los clientes y el efecto en la sociedad. Ferrando y Granero (2005) indican los nueve criterios que se agrupan entre medios y productos:

1. El liderazgo o dirección corresponde al equipo que se encarga de impulsar y animar el proceso de la calidad.
2. Las personas que integran la institución, cada uno con sus mecanismos de participación, roles y funciones.

3. La política y la estrategia se centra en el direccionamiento estratégico que formula la institución a partir de su misión, visión, valores, principios y política.
4. Los recursos y las alianzas se refieren a la forma en que la institución los gestiona optimizando su uso respecto de los resultados.
5. Los procesos se concretan en aquellas actividades clave que tienden a generar un resultado o un producto, razón por la que se debe planificar, gestionar y controlar.
6. La satisfacción del personal es el resultado de un ambiente laboral acorde, donde prevalecen factores como las condiciones laborales, las relaciones con la dirección, la participación, la libertad para la gestión de las acciones, el rol en la toma de decisiones, la comunicación, la conformación de equipos, etc.
7. La satisfacción del cliente corresponde a un resultado fundamental, pues se espera que el usuario o el cliente tenga una buena percepción del servicio cada vez mejor.
8. El efecto en la sociedad se concreta en la percepción de la comunidad respecto de la institución, las repercusiones en la mejora del entorno, la formación de ciudadanos, etc.
9. Los resultados de la organización en términos educativos se refieren a los resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje respecto de la gestión de los recursos y los logros alcanzados por los sujetos una vez terminada su formación.

Cada uno de los factores y elementos en torno a la calidad expuestos encierra verdaderos desafíos para las escuelas, además de aquellos retos que, desde el contexto próximo de las comunidades escolares, son prioritarios y requieren de especial atención de los maestros. También se logra inferir que todos estos factores pueden ser de orden interno o externo, microsocioal o macrosocioal, sin que exista entre modelos y

autores algún acuerdo sobre los factores determinantes de la calidad educativa. A efectos de este estudio, y dada la multiplicidad de elementos asociados a la calidad educativa, se toman aquellos asociados con el nivel interno de las escuelas o de tipo microsocioal.

MÉTODO

Enfoque y tipo de investigación

Este estudio tiene un enfoque cualitativo debido a que la información recolectada está basada en las experiencias y vivencias de los directivos-docentes y docentes de las instituciones educativas públicas de Cúcuta. La investigación cualitativa busca interpretar esa realidad social desde las narraciones de los mismos actores y, en este caso, el fenómeno está delimitado por los factores de la calidad educativa. Esta investigación cuenta con un diseño no experimental de tipo transversal. La investigación no experimental se caracteriza por la no manipulación de las variables independientes, en otros términos, “se observa el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, para después analizarlo” (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). En este tipo de estudios, se “recolectan datos de forma pasiva sin introducir cambios o tratamientos” (Monje, 2011, p. 24). Por otro lado, las investigaciones de naturaleza no experimental pueden tener un diseño, bien transversal, bien longitudinal, tipología dada por su dimensión temporal. Para el caso de este estudio, se trata de una investigación transversal (o transeccional), pues el fenómeno es observado en un momento determinado.

Participantes

A través de la Secretaría de Educación de Cúcuta se invitaron a directivos-docentes de las 54 instituciones educativas de naturaleza pública que funcionan en el lugar, a fin de dar a conocer el proyecto. Del total de instituciones educativas, 29 participaron con la autoaplicación del instrumento y 10 accedieron a visitas para una jornada pedagógica con los docentes y directivos-docentes. El instrumento

fue desarrollado por un equipo de docentes de cada institución educativa conformado por los directivos-docentes que asistieron a la primera reunión de socialización del proyecto.

Instrumento

A partir del marco teórico en torno a los factores determinantes de la calidad educativa, se diseñó la matriz de diagnóstico de la calidad educativa (tabla 3). Se debe aclarar que solo se tomaron aquellos factores de orden interno. Se trata de un instrumento que permite que la escuela pueda valorarse en múltiples aspectos críticos y esenciales. Lo relevante de este trabajo es que los resultados obtenidos permitan redefinir los procesos pedagógicos y de enseñanza-aprendizaje e impulsar a la escuela a una mayor autonomía social y política. El instrumento integrado por 11 dimensiones y más de 60 variables logra recopilar los factores asociados con la calidad educativa de las escuelas y frente a ello la posibilidad de generar productos. Las 11 dimensiones en las que se reúnen los múltiples factores determinantes de la calidad educativa son:

1. Sistema estratégico
2. Autoevaluación institucional
3. Currículo
4. Talento humano
5. Procesos enseñanza-aprendizaje
6. Prácticas pedagógicas
7. Participación de los actores e involucrados
8. Evaluación de los resultados de las pruebas internas y externas para la toma de decisiones
9. Acciones frente a casos de difícil tratamiento
10. Prácticas innovadoras y científicas
11. Lectura y escritura

Tabla 3. Dimensiones y variables de la matriz diagnóstico de la calidad educativa aplicada a las instituciones educativas

Dimensión	Variable
Sistema estratégico	Diagnóstico institucional
	Procesos misionales
	Factores críticos del éxito
	Direccionamiento estratégico
	Formulación de objetivos estratégicos
Autoevaluación institucional	Planes de mejoramiento
	Proceso de autoevaluación
	Construcción del perfil institucional
	Planes de acción
	Seguimiento y control
Currículo	Pertinencia
	Enfoque
	Fundamentación
	Intencionalidad
	Impacto
Talento humano	Formación
	Evaluación
	Innovación
	Ambiente laboral
	Espacios de diálogo y discusión
	Pertenencia de los maestros
	Liderazgo del talento humano
	Trabajo en equipo
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Enfoque y modelo
	Relación maestro-estudiante
	Resultados de los procesos de formación
	Horas destinadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje
	Función de los procesos educativos
	Rol de los contenidos
	Integración del concepto de complejidad e interdisciplinariedad

Dimensión	Variable
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Ambiente escolar
	Enseñanza de la comprensión de la diferencia
	Promoción del desarrollo humano
	Ciudadanía
	Procesos metacognitivos (aprender a aprender)
Prácticas pedagógicas	Evaluación de las prácticas
	Sistematización y divulgación de buenas prácticas
	Percepción de los estudiantes en torno a las prácticas
Participación de los actores e involucrados	Forma organizacional
	Gobierno escolar deliberador y pertinente
	Inclusión de problemáticas y necesidades a la discusión
	Participación de los padres o familias
	Convenios, integraciones y alianzas
	Acceso a la educación
Evaluación de los resultados de las pruebas internas y externas para la toma de decisiones	Satisfacción de los grupos de interés
	Modelos utilizados para el análisis de los resultados
	Productos de la evaluación de los resultados de las pruebas
	Efecto de las decisiones
Acciones frente a casos de difícil tratamiento	Efecto de la educación en el ámbito productivo
	Deserción
	Repitencia
	Bajo rendimiento
Prácticas innovadoras y científicas	Conflicto escolar
	Promoción de la investigación
	Producción académica de los maestros
	Desarrollo de investigaciones con impacto en el medio
	Espacios de desarrollo científico como respuesta a las problemáticas locales y regionales
Lectura y escritura	TIC
	Promoción institucional de la lectura
	Promoción institucional de la escritura
	Cultura institucionalizada hacia la investigación científica

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

El desarrollo del estudio se dividió en tres etapas. La primera estuvo integrada por la convocatoria general a las 54 instituciones educativas públicas de Cúcuta y el diseño del instrumento. El segundo momento estuvo relacionado con la conformación del equipo docente por cada una de las instituciones educativas que decidieron participar en el estudio. Cada equipo diligenció el formato y calificó cada indicador de las 11 variables en alguno de los siguientes tres estadios: 1. inexistencia, 2. existencia y apropiación y 3. mejoramiento continuo. Asimismo, en esta etapa, se hicieron jornadas pedagógicas con diez instituciones educativas a las que asistieron todos los docentes, con el fin de indagar sobre cada una de las dimensiones e indicadores consignados en la matriz de evaluación. De ahí se tomó registro de los aportes de los docentes en torno al tema. El tercer momento consistió en el análisis de la información allegada a través de la matriz de diagnóstico de la calidad educativa diligenciada por los equipos docentes y los aportes de los docentes en las jornadas pedagógicas.

RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Un total de 29 (50 %) instituciones educativas participaron en el desarrollo de la matriz de diagnóstico de la calidad educativa. Estas instituciones educativas reúnen cerca de 140 sedes o escuelas, y los resultados pueden, en cierta medida, generalizarse para el sistema educativo del municipio. Los resultados se construyen a partir de cada una de las dimensiones adoptadas y los indicadores sobre los cuales respondieron los equipos docentes y que fueron objeto de debate en las diez jornadas pedagógicas desarrolladas.

Sobre la dimensión del sistema estratégico

Los hallazgos permitieron evidenciar que las escuelas han implementado desde hace años la autoevaluación institucional como una herramienta para diagnosticar su estado y los avances de sus planes de mejoramiento, aunque le han restado importancia al direcciona-

miento estratégico, por lo que es común observar misiones y visiones desactualizadas y poco apropiadas por parte de los sujetos educativos. Asimismo, las escuelas no han identificado de forma plena los procesos misionales que hacen parte de su actividad educativa, lo cual puede limitar los resultados de las acciones que planifican. Los sistemas estratégicos en la mayoría de las escuelas no cuentan con objetivos estratégicos de corto, mediano y largo plazo.

Sobre la dimensión evaluación institucional

Los resultados demuestran que la mayoría de las instituciones educativas hacen un proceso de autoevaluación basado en la *Guía N.º 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento* y, a partir de ello, construyen planes de mejoramiento y planes de acción. Sin embargo, en este proceso, las escuelas muestran algunas deficiencias, como:

1. Incapacidad para incorporar a todos los actores educativos en las acciones de autoevaluación institucional salvo padres de familia, estudiantes y algunos docentes.
2. La construcción de los planes de mejoramiento y acción son descontextualizados y no responden a las necesidades y urgencias de la comunidad educativa (p. ej., no se observan acciones para el empoderamiento, el desarrollo de una postura crítica o para debatir problemas estructurales como la pobreza y la inequidad).
3. No hay seguimiento efectivo a los resultados de las acciones asumidas en los planes de mejoramiento.

Sobre la dimensión currículo

La aplicación del instrumento y las reuniones generales con los directivos docentes demostraron que en la dimensión currículo las escuelas cuentan con un documento más o menos apropiado por

los docentes. En la práctica, prevalece un currículo oculto donde predomina un proceso formativo unidireccional sustentado en los contenidos, su memorización y la evaluación de esta actividad poco significativa. A su vez, no se observa un enfoque pedagógico definido en la mayoría de las escuelas.

Lo mismo sucede con los modelos pedagógicos, pues el currículo se enriquece con una gran cantidad de teorías y modelos que dentro del aula no se logran concretar. También los resultados demuestran que no hay una intencionalidad materializada en el currículo que permita orientar las acciones y no se cuenta con que evidencie el efecto del currículo. Esta dimensión repercute en aquella relacionada con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la dimensión proceso de enseñanza-aprendizaje

Se vislumbraron dificultades para adoptar enfoques y modelos pedagógicos pertinentes, generar procesos de empoderamiento de los estudiantes y evaluar de forma adecuada los resultados de las pruebas internas y externas. El rol dado a los contenidos en las áreas y disciplinas reduce notablemente la función sociopolítica y cultural de la escuela. Estos ejes merecen especial tratamiento, además de los anteriores, como la formación ciudadana, la formación para la complejidad y la interdisciplinariedad y el desarrollo de habilidades metacognitivas. En esta dimensión, también se observan algunos avances principales como los intentos por modificar la relación vertical de la enseñanza por uno de tipo horizontal, la mejora de los ambientes escolares y la incorporación del concepto de *diferencia*, *pluriculturalidad* y *defensa de todos*.

Sobre la dimensión talento humano

Representa una de las dimensiones más críticas para las escuelas de Cúcuta que participaron en el proyecto. Si bien en esta dimensión se observa que: 1. los docentes tienen mayor interés en procesos de formación y profesionalización, 2. la evaluación de los docentes se hace de forma periódica y 3. hay un sentido de pertenencia por

parte de los docentes, también se infiere que no hay un aprovechamiento del potencial que tienen los docentes (en especial aquellos que se encuentran en niveles de posgrado), los resultados de la evaluación docente no sirven en la toma de decisiones, la innovación se encuentra ausente de las prácticas docentes, el trabajo en equipo es precario y no se aprovecha el potencial en el desarrollo de proyectos significativos. Asimismo, en ninguna escuela, se evidenció la creación de espacios para el diálogo y la discusión pedagógica, a fin de convertir la acción en praxis pedagógica. Estas dificultades también son profundizadas por los escasos recursos de algunas instituciones educativas que no pueden promover ambientes laborales más aptos para los docentes.

Sobre la dimensión prácticas pedagógicas

Se evidencian dos grandes dificultades y retos para las escuelas: 1. no hay una evaluación profunda de las prácticas pedagógicas que realizan los docentes y 2. no hay sistemas concretos o espacios institucionalizados para la divulgación de prácticas pedagógicas. Este es un tema central relacionado con la calidad educativa, pues de ello depende la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se reflejaría en la evaluación de los educandos y en el desempeño de los sujetos en sus escuelas y contextos. La reflexión pedagógica como base de la praxis pedagógica es uno de los principales indicadores del profesionalismo de los docentes. A medida que se anulan estos espacios, se promueven aún más las prácticas escolarizantes sin sentido.

Dimensión participación de los actores involucrados

Los resultados del proyecto demuestran que cada escuela ha promovido una organización con reglas para cada uno de los actores, que se cuenta con padres de familia interesados en participar en las actividades de la escuela y que se ha impulsado de forma generalizada la eliminación de las barreras para acceder al sistema educativo. Sin embargo, falta incluir en la agenda institucional muchas problemáticas y necesidades

de la comunidad. También se requiere que los gobiernos escolares tengan un verdadero sentido político que promueva el empoderamiento, la participación y la construcción de reglas colectivas. Por otro lado, muchas instituciones educativas están modificando su currículo a fin de promover una formación técnica, para lo cual han construido alianzas con otras instituciones, como el Servicio Nacional de Aprendizaje, sin medir el verdadero efecto social de estos procesos. Por ejemplo, ninguna institución educativa ha realizado estudio alguno que demuestre el efecto de la formación técnica sobre acceso al trabajo.

Sobre la dimensión evaluación del aprendizaje y la dimensión pruebas internas y externas

Las escuelas aplican pruebas y con posterioridad realizan análisis cuantitativos, lo cual sugiere el poco aprovechamiento de los resultados, porque no llevan a cabo interpretaciones profundas sobre las causas y características del fenómeno, así como del efecto de los resultados en el ámbito social, político, cultural y económico de los sujetos. Las prácticas evaluativas de los docentes están más relacionadas con actividades de calificación que tienen como fin el diligenciamiento de boletines que se olvida del verdadero sentido de la evaluación: servir de instrumento en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Sobre la dimensión acciones frente a casos de difícil tratamiento

Las escuelas muestran poco interés para el abordaje efectivo de casos relacionados con la deserción, la repitencia y el bajo rendimiento. Generalmente, los casos de bajo desempeño escolar se asumen con planes de mejoramiento que implican la lectura, la memorización y el desarrollo de ejercicios, sin identificar las causas del fenómeno. Cada caso debe ser tratado desde un amplio espectro donde confluya el análisis cognitivo, emocional y social del sujeto de aprendizaje; sin embargo, las acciones en este terreno se encuentran ausentes en la mayoría de las escuelas. A su vez, el conflicto es asumido de

forma negativa por la mayoría de las escuelas que desconocen el potencial de estos en términos formativos.

Sobre la dimensión prácticas innovadoras y científicas

En general, las escuelas de Cúcuta no han logrado aprovechar los estudios académicos en el ámbito de maestría y doctorado de muchos de sus docentes. En efecto, se observa que los docentes no participan en investigaciones en sus escuelas, no asumen retos en proyectos significativos y no hay aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para mejorar los procesos pedagógicos que permitan una construcción del conocimiento colectivo o la transmisión de los saberes desde el ámbito de la virtualidad. En un espacio como la escuela, se esperaría que los estudiantes logren leer a sus docentes y la realidad es que no hay un fomento de la escritura académica. Esta dimensión está fuertemente relacionada con el último campo evaluado en el proyecto: la lectura y escritura.

Sobre la dimensión lectura y escritura

Los resultados demuestran el poco avance de las escuelas por fomentar una lectura y escritura críticas que permita a los estudiantes acceder a nuevas formas de conocimiento. Dentro de las dificultades observadas, se encuentran:

- Los planes de lectura no son institucionalizados lo que impide que los docentes se puedan incluir como lectores adicionales.
- Los planes de lectura no están acompañados por planes de escritura.
- No hay avances en algunas instituciones en torno a la producción de textos académicos.
- La escritura autónoma ha sido obstaculizada por los dictados.

CONCLUSIONES

Múltiples son las dificultades encontradas en las escuelas que participaron en el proyecto y ello obliga a que las autoridades educativas e instituciones tomen decisiones con respecto a las falencias que se presentan. El anterior análisis no pretende ser absoluto ni el instrumento utilizado para el diagnóstico de la calidad educativa, pero configura un aporte para otro tipo de investigaciones que tengan por objeto delimitar el concepto de *calidad educativa* y analizar otros contextos.

En este sentido, se debe propiciar un discurso y una reflexión conjunta hacia la mejora de la calidad educativa y el establecimiento de estrategias a partir de una política conjunta donde escuela, sociedad, familia y Estado converjan en algunos propósitos. Por ejemplo, sería algo interesante conocer las perspectivas, las representaciones y los significados de la función sociopolítica de las escuelas desde sus directivos, directivos docentes, maestros, estudiantes y padres de familia, a fin de identificar su posición respecto del rol de la escuela. La respuesta, en este sentido, sería diversa y llena de significados para las instituciones y los actores educativos que daría un punto de partida de lo que es y representa la educación y la calidad educativa.

Ahora bien, otro factor relevante en este contexto es la importancia, a veces desmedida, que imprimen las instituciones educativas a las pruebas externas, promoviendo pedagogías desde las corrientes cognitivas, que podrían en varios casos desconocer factores importantes como el desarrollo emocional, político y ciudadano de los sujetos de aprendizaje. Por tanto, la calidad educativa en Cúcuta debe estar propiciada por verdaderos diálogos de saberes que potencien no solo la formación de sujetos racionales, sino también personas con un alto desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Aedo, C. (1996). Calidad de la educación y elementos de mercado. En *Educación en Chile: un desafío de calidad* (pp. 57-130). Santiago de Chile: Enersis.

- Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación & Desarrollo*, 19(2), 398-413.
- Avendaño Castro, W. R. y Parada Trujillo, A. E. (2012). El mapa cognitivo en los procesos de evaluación del aprendizaje. *Investigación & Desarrollo*, 20(2), 334-365.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2005). Anexo 1: La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación. En *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar* (pp. 47-51). México: Secretaría de Educación Pública.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Castells, M. (2010). La sociedad red: una visión global. *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 7(1), 139-141.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll y C. Monereo, *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-52). Madrid: Morata.
- Díaz, J. (2013). Calidad educativa: un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.
- Ferrando, M. y Granero, J. (2005). *Calidad total: modelo EFQM de excelencia*. Madrid: Fundación Confemetal.
- Filmus, D. (2003). *Los condicionantes de la calidad educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gaviria, A. y Barrientos, J. (2001). *Determinantes de la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Gómez, R. (2004). Calidad educativa: más que resultados en pruebas estandarizadas. *Revista de Educación y Pedagogía*, 16(38), 75-89.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

- Juran, J. (1990). *Juran y el liderazgo para la calidad: un manual para directivos*. Madrid: Díaz de Santos.
- Kisilevsky, M. y Roca, E. (2011). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Martínez Rizo, F. (2001). La evaluación de la calidad de los sistemas educativos: propuesta de un modelo. En E. Martín y F. Martínez Rizo (coords.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa* (pp. 27-39). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ministerio de Educación Nacional (2004). Táctica y estrategia de la calidad educativa. *Al Tablero*, 26, 4-7.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Serie Guías N.º 34: Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002). *Education at a Glance 2002*. París.
- Parada Trujillo, A. E. y Avendaño Castro, W. R. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Ramos Sánchez, J. L. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2).
- Román, M. y Murillo, F. J. (2009). La evaluación de los aprendizajes escolares: un recurso estratégico para mejorar la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 4-9.
- Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octedro.
- Valenzuela, J. R., Ramírez, M. S. y Alfaro, J. A. (2009). Construcción de indicadores institucionales para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 60-81.
- Ventura, A. C. (2011). Estilos de aprendizaje y prácticas de enseñanza en la universidad: un binomio que sustenta la calidad educativa. *Perfiles Educativos*, 33, 142-154.

FACTORES QUE CONFIGURAN LAS PREFERENCIAS DE EMPLEO DE LOS ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN INGENIERÍA POR LA ACADEMIA Y LA INDUSTRIA*

Factors shaping engineering PhD students' career
preferences for academia y industry

Jorge Celis

Universidad Nacional de Colombia

Mauricio Duque

Universidad de los Andes

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.7706>

JORGE CELIS

SOCIÓLOGO. MAGÍSTER EN SOCIOLOGÍA. MAGÍSTER EN ESTUDIOS COMPARADOS E INTERNACIONALES EN EDUCACIÓN. GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. JECELISG@UNAL.EDU.CO.

MAURICIO DUQUE

INGENIERO ELÉCTRICO. MAGÍSTER EN INGENIERÍA ELÉCTRICA. MAGÍSTER EN AUTOMÁTICA Y TRATAMIENTO DE SEÑALES. DOCTOR EN AUTOMÁTICA Y TRATAMIENTO DE SEÑALES. GRUPO DE INVESTIGACIÓN STEM+B DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MADUQUE@UNIANDES.EDU.CO.

RESUMEN

La investigación ha demostrado que las decisiones laborales de los estudiantes de Doctorado en Ingeniería están influenciadas por sus preferencias de empleo por la academia o la industria. Los estudios han encontrado que estas preferencias están configuradas por factores como la edad, el género, la presencia de hijos y el nivel educativo de los padres. Sin embargo, una aproximación que considere simultáneamente varios factores no ha sido empleada para investigar la formación de dichas preferencias. Este artículo analiza los factores que tienen relación con la configuración de las preferencias de empleo de 63 estudiantes de doctorado matriculados en una universidad en Colombia. La edad, la presencia de hijos y el grado de escolaridad de la madre tienen relación con las preferencias por la academia. En cambio, no tener experiencia laboral antes de ingresar al programa de doctorado estructura las preferencias por la industria.

PALABRAS CLAVE: estudiantes de Doctorado en Ingeniería, preferencias de empleo, atributos laborales.

ABSTRACT

Research has demonstrated that job decisions made by engineering PhD students are influenced by their career preferences for academia or industry. Studies have found that career preferences are shaped by a set of factors including age, gender, the presence of children, y parents' educational attainment. However, an all-embracing approach has not been used to investigate the shaping of students' career preferences. This article analyzes the factors that have a relation with the shaping of 63 PhD students' career preferences enrolled in a Colombian university. An analysis of the relationship between an array of factors y students' career preferences is made. Age, the presence of children, and mother's educational attainment have a relation with the shaping of students' career preferences for academia. Conversely, not having job experience before enrolling in the PhD program shapes students' interest in non-academic job positions.

KEYWORDS: *engineering PhD students, career preferences, job attributes.*

INTRODUCCIÓN

La investigación reciente ha demostrado que las decisiones laborales de los estudiantes están fuertemente influenciadas por las preferencias de empleo que los estudiantes de Doctorado en Ingeniería tienen sobre la academia o la industria (Roach y Sauermann, 2010, 2012). Aquellos estudiantes con interés en seguir una carrera en la academia tienen preferencias por atributos laborales, tales como la libertad y la independencia para escoger proyectos de investigación, la responsabilidad proveída por la academia, los retos intelectuales, el reconocimiento otorgado por los colegas y la posibilidad de compartir con la comunidad científica y de publicar los resultados derivados de las investigaciones (Celis y Duque, 2014). En contrapartida, los estudiantes con inclinación a trabajar en la industria tienen preferencias por atributos como el salario y los beneficios, la estabilidad laboral y la disponibilidad de recursos, tecnología y equipamiento de punta para realizar investigación (Roach y Sauermann, 2013). Los estudios recientes sobre profesionales con título de Doctorado en Ingeniería (en adelante doctores) han encontrado que aquellos doctores con un fuerte interés por publicar prefieren trabajar en la academia sin importar que el salario sea menor que el que devengarían en la industria (Balsmeier y Pellens, 2014; Sauermann y Roach, 2014). Como bien menciona Stern (2004), algunos doctores pagan por ser científicos. También se ha concluido que los doctores que tienen un mayor número de publicaciones tienden a permanecer en la academia a lo largo del tiempo en comparación con aquellos que tienen patentes, quienes son más propensos a abandonar la academia y hacer su carrera profesional en la industria (Balsmeier y Pellens, 2014). Un estudio que indagó sobre los niveles de satisfacción laboral que tienen los graduados de doctorado provenientes de 25 países reporta que aquellos doctores que trabajan en la academia tienen una alta satisfacción con la libertad y la responsabilidad proveídas por sus respectivos empleos (Auriol, Misu y Freeman, 2013).

Varios estudios encuentran que las preferencias de empleo de los doctores son configuradas por un conjunto de factores que

pueden ser divididos en individuales, sociales y académicos. Los factores individuales están relacionados con la edad, el género, el estado civil, la presencia de hijos y la experiencia laboral acumulada previa al ingreso en el programa de doctorado (Fritsch y Krabel, 2012; Roach y Sauermann, 2012; Sonneveld, Yerkes y Van de Schoot, 2010). Los factores sociales incluyen el grado de escolaridad alcanzado por los padres (Herrera, Baca, Aguilar y Nieto, 2013) y el nivel de influencia ejercido tanto por los supervisores de las tesis de doctorado como por los departamentos académicos sobre las decisiones laborales de los estudiantes (Roach y Sauermann, 2012; Sauermann y Roach, 2012a). Los factores académicos hacen referencia a la trayectoria educativa de los estudiantes, el tipo de investigación que realizan durante el programa de doctorado (básica, aplicada o de desarrollo), el número de años que han pasado desde que los estudiantes ingresaron al programa de doctorado, el número de publicaciones y patentes y las posiciones laborales que promueve el departamento académico al cual está adscrito el programa de doctorado (Mangematin, 2000; Roach y Sauermann, 2010, 2012; Sauermann y Roach, 2012a, 2012b; Sumell, Stephan y Adams, 2009). Sin embargo, una aproximación que haya considerado simultáneamente los factores hasta ahora identificados en la literatura no ha sido empleada para investigar la formación de las preferencias de empleo de los estudiantes de doctorado. De acuerdo con Herrera et al. (2013), los factores académicos han recibido más atención que los individuales y sociales. Los estudios en su mayoría se han enfocado en investigar las preferencias de los doctores una vez han ingresado al mercado de trabajo (Roach y Sauermann, 2012). Como Roach y Sauermann (2010) afirman, este énfasis no da cuenta de los factores que forman las preferencias de empleo de los estudiantes de doctorado antes de integrarse al mercado de trabajo. De igual manera, los instrumentos existentes para recolectar información sobre las decisiones labores y las trayectorias de carrera están dirigidos tanto a doctores recién graduados como a doctores que han estado laborando; no hay instrumentos utilizados en el ámbito nacional e

internacional, cuya población objetivo sean los estudiantes de doctorado (Celis, 2015).

El propósito de este artículo es hacer un análisis de los factores que tienen relación con la configuración de las preferencias de empleo de los estudiantes de Doctorado en Ingeniería. Más importante aún, indagar sobre si dichas preferencias son formadas por factores individuales, sociales o académicos o por la combinación de tales factores. El artículo está organizado así: en la siguiente sección, se presenta el marco conceptual construido para analizar la formación de las preferencias de empleo. Después se describe la metodología empleada y los resultados obtenidos. Finalmente se discuten los resultados a la luz de lo reportado por la literatura y se plantean temas futuros de investigación sobre la formación de las preferencias de empleo.

MARCO CONCEPTUAL

Las preferencias de empleo de los estudiantes de doctorado

Las preferencias de empleo son entendidas como

el nivel de interés que tienen los estudiantes de doctorado en un conjunto de atributos (laborales y actividades) que están presentes y se llevan a cabo en un empleo en la academia o en el sector empresarial. Los estudiantes de doctorado tienden a seleccionar aquellos empleos que están fuertemente relacionados con aquellos atributos laborales, así como actividades, que ellos consideran están más alineadas con su desarrollo profesional en el largo plazo. (Celis y Duque, 2014, p. 313)

Varios trabajos sobre las preferencias de empleo han utilizado los siguientes atributos laborales (Agarwal y Ohyama, 2013; Auriol, Mitsu y Freeman, 2013; Balsmeier y Pellens, 2014; Goldfarb, 2008; National Science Foundation, 2013; Roach y Sauermann, 2010, 2012; Sauermann y Roach, 2012a, 2012b): retos intelectuales, disponibilidad de fondos y recursos, estabilidad laboral, salario y beneficios y nivel de responsabilidad en el trabajo. Desde la

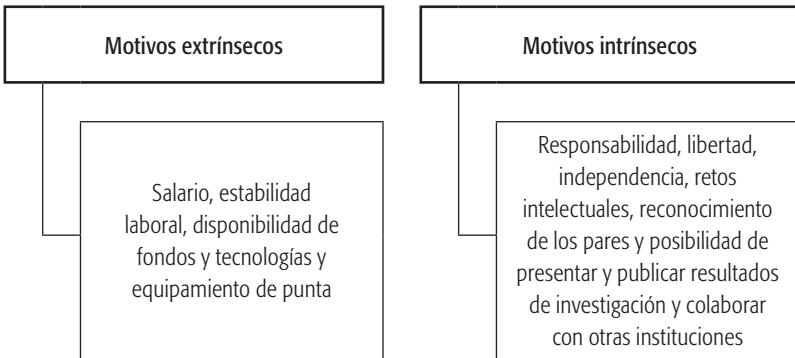
década de 1930, las evaluaciones sobre el nivel de satisfacción que tienen los trabajadores con sus empleos han considerado dichos atributos (Crosby y Bayne, 2013; Fernández-Macias y Muñoz de Bustillo Llorente, 2014; Fullerton, 2013). Los instrumentos para trazar las trayectorias de carrera de los doctores y conocer su satisfacción laboral han contemplado también estos atributos desde la década de 1960 (Celis, 2015). En sus trabajos, Roach y Sauermann (2010, 2012) incluyen otros atributos laborales que tienen más relación con el mercado de trabajo de los doctores: libertad para escoger proyectos, posibilidad de colaborar con otras instituciones/organizaciones, disponibilidad de tecnologías y equipamiento de punta y opciones de ganar reconocimiento de los pares y de compartir y publicar resultados de investigación.

Salario, libertad para escoger proyectos de investigación y posibilidad de participar en redes científicas están presentes tanto en la academia como en la industria (Stephan, 2012). Sin embargo, Auriol, Misu y Freeman (2013) encuentran que el salario es más alto en la industria mientras la academia es reconocida por proveer un mayor grado de libertad (Sauermann y Roach, 2014; Stern, 2004). Como se aludió antes, la investigación parece indicar que aquellos estudiantes con un alto interés en participar y compartir los resultados de investigación son más propensos a seguir una carrera en la academia. En contraste, aquellos estudiantes con preferencia por llevar a cabo investigación de tipo aplicada tienden a optar por una carrera en la industria (Balsmeier y Pellens, 2014). En consecuencia, como se ha venido argumentando, las preferencias de empleo explican por qué unos estudiantes buscan trabajar en la academia mientras otros en la industria. La diferencia entre dichas preferencias se explica por el hecho de que los estudiantes son un grupo heterogéneo (Sauermann y Roach, 2014); ellos tienen diferentes intereses y expectativas sobre sus carreras una vez se gradúan.

El gusto por la ciencia y la comercialización

La psicología social y del comportamiento ha clasificado los atributos laborales en motivos intrínsecos y motivos extrínsecos (Fer-

nández-Macias y Muñoz de Bustillo Llorente, 2014). Los motivos extrínsecos están asociados con las condiciones objetivas que ofrece un empleo, mientras que los intrínsecos están relacionados con la satisfacción que obtienen los doctores al realizar aquellas tareas propias del empleo (Cohen y Sauermann, 2007). La figura 1 muestra los atributos que tienen relación con los motivos extrínsecos e intrínsecos, respectivamente.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Relación entre motivos extrínsecos e intrínsecos y atributos laborales

La investigación sobre las preferencias de empleo resalta que estos motivos toman forma en dos tipos de gusto, que han sido denominados gusto por la ciencia (GCi) y gusto por la comercialización (GCo) (Sauermann y Roach, 2012b). El GCi tiene relación con el deseo de los estudiantes por crear, compartir y difundir conocimiento que es fundamental para el avance de la ciencia y el mejoramiento de la sociedad (Parsons, 1937). Desde esta perspectiva, algunos estudios argumentan que los motivos intrínsecos están en conexión directa con el GCi (Aghion, Dewatripont y Stein, 2008; Macintyre, 2010; Partha y David, 1994; Roach y Sauermann, 2010). Por otra parte, el GCo es visto como las condiciones objetivas que los estudiantes consideran básicas para embarcarse en un nuevo proyecto que esté dirigido a producir y comercializar productos basados en la innovación (Fritsch y Krabel, 2012). Los mo-

tivos extrínsecos dan cuenta del GCo (Sauermaun y Roach, 2012b), especialmente la disponibilidad de fondos, recursos y tecnologías y equipamiento de punta.

En el contexto del mercado laboral de los doctores, las publicaciones son reconocidas como un aspecto esencial de los motivos intrínsecos (Stephan, 2012). Un récord de publicaciones y un número de citaciones son la base para obtener reconocimiento de la comunidad académica (Li, Liao y Yen, 2013). De igual manera, las publicaciones se han convertido en el principal criterio para evaluar la capacidad y el desempeño de los profesores universitarios (Duque, Celis y Celis, 2011; Gomez-Mejia y Balkin, 1992). Al respecto, Sauermaun y Roach (2014) sostienen que las publicaciones permiten a los doctores “obtener posiciones que ofrecen salarios más altos y también niveles más altos de atributos laborales que no son monetarios tales como libertad para investigar o recursos para investigar” (p. 34). Las publicaciones son también un predictor para determinar si los estudiantes de doctorado continuarán una carrera en la academia (Mangematin, 2000; Roach y Sauermaun, 2010). En este sentido, Balsmeier y Pellens (2014) demuestran que aquellos doctores con un bajo récord de publicaciones son más propensos a abandonar el mundo académico en el futuro en comparación con aquellos que tienen un alto récord, quienes suelen permanecer en este mundo a largo plazo. Sauermaun y Stephan (2013) encuentran que casi la mitad de los doctores que están trabajando en la industria consideran el salario como un atributo muy importante.

Se puede inferir, entonces, que estos doctores tienen un GCo. Además, Balsmeier y Pellens (2014) concluyen:

Patentar aumenta las probabilidades de abandonar la academia porque esta actividad indica un fuerte interés en investigación de largo aliento y un potencial para comercializar los resultados de investigación que es mucho más reconocido en la industria que en la academia. (p. 230)

Más recientemente, Gibbs, McGready, Bennett y Griffin (2014) ofrecen evidencia que muestra que tener una “alta tasa de

publicaciones como primer autor” (p. 9) tiene una correlación con el interés de los doctores en optar por una carrera en la academia. Fritsch y Krabel (2012) agregan que aquellos doctores con una preferencia por la industria tienen poco interés en compartir los resultados de sus investigaciones con la comunidad científica.

Algunos autores argumentan que aquellos doctores que piensan que sus investigaciones pueden ser comercializadas tienen una mayor inclinación por la industria (Fritsch y Krabel, 2012; Roach y Sauermann, 2012). Además de las publicaciones y las patentes, Sauermann y Stephan (2010) encuentran que aquellos con GCi tienden a realizar investigación básica, mientras que aquellos con GCo llevan a cabo investigación aplicada. Balsmeier y Pellens (2014) obtienen un resultado similar al investigar las diferencias salariales de los doctores en Bélgica. La investigación básica puede considerarse como una actividad que tiene relación con el GCi y la aplicada con el GCo.

Factores que configuran las preferencias de empleo

La tabla 1 presenta los factores individuales, sociales y académicos que según la literatura tienen relación en la configuración de las preferencias de empleo.

Tabla 1. Factores que configuran las preferencias de empleo

Factor		Autores
Factores individuales	Género	Fritsch y Krabel (2012), Roach y Sauermann (2012), Sonneveld, Yerkes y Van de Schoot (2010)
	Edad	
	Estado civil	
	Presencia de hijos	
	Experiencia laboral acumulada antes de ingresar al programa de doctorado	
Factores sociales	Grado de escolaridad de los padres	Herrera et al. (2013)
	Nivel de influencia ejercido por un conjunto de personas en las decisiones laborales de los estudiantes	Fritsch y Krabel (2012), Roach y Sauermann (2012), Sauermann y Roach (2012a)

Factor		Autores
Factores académicos	Trayectoria educativa	Mangematin (2000)
	Años en el programa de doctorado después de haber ingresado	Gibbs y Griffin (2013), Gibbs et al. (2014), Herrera et al. (2013), Sauermann y Roach (2012a), Sonneveld, Yerkes y Van de Schoot (2010)
	Tipo de investigación realizada en la tesis (investigación básica o aplicada, desarrollo)	Fritsch y Krabel (2012), Mangematin (2000), Roach y Sauermann (2012)
	Principal fuente para financiar los estudios de doctorado	Herrera et al. (2013), Mangematin (2000)
	Posiciones laborales promovidas por los departamentos académicos	Roach y Sauermann (2012), Sauermann y Roach (2012a)
	Número de patentes	Balsmeier y Pellens (2014), Mangematin (2000), Roach y Sauermann (2010), Sauermann y Roach (2014)
	Número de artículos	

Fuente: Elaboración propia.

METODOLOGÍA

Para realizar la investigación, se aplicó una encuesta en línea a 105 estudiantes matriculados en un programa de Doctorado en Ingeniería ofertado por una universidad en Colombia. Con el fin de garantizar un nivel de validez apropiado, las preguntas se tomaron de trabajos de investigación similares (Celis, 2015) y especialmente los empleados en trabajos sobre preferencias de empleo (Celis y Duque, 2014; Celis, Duque y Ramírez, 2012; Roach y Sauermann, 2010; Sauermann y Roach, 2012b). Además, esta característica facilita la comparación de los resultados obtenidos en este trabajo con los de otros trabajos utilizados como referencia. Antes de aplicar la encuesta, se hizo un piloto del cuestionario de esta con tres estudiantes de maestría de la misma universidad. El cuestionario fue revisado y ajustado de acuerdo con las sugerencias hechas por uno de los estudiantes de maestría. La encuesta fue aplicada entre

la segunda semana de octubre y la primera semana de diciembre de 2014. La plataforma SurveyMonkey fue utilizada para contactar a los 105 estudiantes y recolectar la información sobre sus preferencias de empleo. Tres recordatorios fueron enviados a los correos electrónicos de los estudiantes, con el fin de garantizar una alta tasa de respuesta. Sesenta y tres estudiantes efectivamente diligenciaron toda la encuesta, lo cual significa que se alcanzó una tasa de respuesta de 60 %. La encuesta cubrió variables relacionadas con el interés en diferentes posiciones laborales, varios atributos laborales y un conjunto de actividades que realizan los doctores en el mundo del trabajo. La encuesta también consideró variables relacionadas con los factores individuales, sociales y académicos. Las preguntas fueron cerradas y se utilizó la escala Likert para medir las preferencias de empleo (Bryman, 2012). Para el procesamiento estadístico, se utilizaron las herramientas de la plataforma SurveyMonkey en el cálculo de las medias y de las frecuencias utilizadas.

OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Factores individuales

Los factores individuales consideraron variables sobre el género, la edad, el estado civil (casado o soltero), la presencia de hijos y la experiencia laboral acumulada antes de ingresar al programa de doctorado. Sobre esta última variable, los estudiantes debían señalar si tenían experiencia laboral o no y, en caso afirmativo, escoger una de las siguientes posiciones laborales: profesor universitario con énfasis en enseñanza o énfasis en investigación, investigador en un centro de investigación público o privado o en una empresa, gerente de una empresa, consultor en ingeniería, servidor público o docente en un colegio.

Factores sociales

Los factores sociales incluyeron variables sobre el grado de escolaridad alcanzado por los padres de los estudiantes y el nivel de

influencia que un conjunto de personas tiene sobre sus decisiones laborales. Este grupo de personas estuvo conformado por la familia (padres, hermanos, abuelos, tíos, primos), cónyuge si había lugar a ello, supervisores, profesores y compañeros de estudios de los programas de doctorado.

Factores académicos

Los factores académicos cubrieron variables sobre la trayectoria educativa del estudiante (haber egresado de una universidad acreditada), número de años cursados en el programa de doctorado, tipo de investigación realizada como parte de la tesis de doctorado (básica, aplicada, desarrollo), número de artículos y de patentes, principal fuente de financiación para realizar los estudios de doctorado (crédito educativo otorgado por el Gobierno, ahorros, entre otros) y el nivel de persuasión ejercido por los departamentos académicos para optar por ciertas posiciones laborales que se midió utilizando una escala de 1 a 5 (1 = nada motivado; 5 = extremadamente motivado).

Nivel de interés por diferentes posiciones laborales

A los estudiantes se les preguntó qué tan interesante, en una escala de 1 a 5 (1 = nada interesante; 5 = extremadamente interesante), era para ellos las posiciones laborales enunciadas en la tabla 2 una vez culminaran su programa de doctorado. Estas posiciones fueron organizadas en tres grupos de acuerdo con lo sugerido por Gibbs et al. (2014).

Es evidente que los doctores tienen una variedad de posiciones laborales que pueden ocupar después de graduarse de su programa de doctorado. Algunos trabajos coinciden en el hecho de que los doctores pueden seguir trayectorias laborales que incluyen posiciones que no son académicas y otras que no requieren realizar investigación (Fuhrmann, Halme, O'Suvillan y Lindstaedt, 2011; Gibbs y Griffin, 2013).

Tabla 2. Posiciones laborales que pueden ocupar los estudiantes una vez se gradúen

Grupo	Posición laboral
Posiciones laborales académicas	Posdoctorado en una universidad, profesor/a universitario/a con énfasis en enseñanza, profesor/a universitario/a con énfasis en investigación
Posiciones laborales que no son académicas	Investigador/a en un centro de investigación público, investigador/a en un centro de investigación privado, investigador/a en una empresa
Posiciones laborales no basadas en la investigación	Docente en un colegio, gerente de una empresa, consultor/a en ingeniería, funcionario/a en una entidad pública

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de importancia por varios atributos laborales

A los estudiantes se les preguntó sobre el nivel de importancia en una escala de 1 a 5 (1 = nada importante; 5 = extremadamente importante) que ellos tienen sobre los siguientes atributos laborales: 1. retos intelectuales, 2. libertad para escoger proyectos, 3. nivel de responsabilidad en el trabajo, 4. posibilidad de colaborar con otras instituciones/organizaciones, 5. opciones de ganar reconocimiento de los pares, 6. publicar resultados de investigación, 7. salario y beneficios, 8. estabilidad laboral, 9. disponibilidad de fondos y recursos y 10. disponibilidad de tecnologías y equipamiento de punta. Como se aludió, los primeros seis atributos están en correspondencia con los motivos intrínsecos (GCi) y los restantes con los extrínsecos (GCo).

Nivel de interés por varias actividades

A los estudiantes se les pidió valorar qué tan interesante era para ellos, en una escala de 1 a 5 (1 = nada interesante; 5 = extremadamente interesante), encontrar las siguientes actividades en el puesto de trabajo de su preferencia: 1. investigación básica, 2. investigación

aplicada, 3. desarrollo, 4. programación, 5. diseño, 6. administración y 7. enseñanza. Para este caso, la investigación básica es aquel trabajo dirigido a la generación de conocimientos científicos que contribuyan al avance de las disciplinas en ciencias o ingeniería, mientras que la aplicada es un trabajo dirigido a la generación de conocimientos científicos para satisfacer una necesidad reconocida en el campo de las ciencias o la ingeniería. Por su parte, el desarrollo es el uso de conocimiento científico para la producción de materiales y productos (National Science Foundation, 2013).

Gusto por la ciencia y gusto por la comercialización

Para determinar aquellos estudiantes con GCi, se estableció que serían los que consideraban profesor/a universitario/a con énfasis en investigación como la posición laboral más importante y la investigación básica como la actividad más interesante. Además, tenían un alto nivel de interés en los atributos asociados a los motivos intrínsecos. En contrapartida, aquellos estudiantes con GCo serían los que señalaron como alternativa investigador/a en una empresa, gerente de una empresa o consultor/a en ingeniería como las posiciones laborales más importantes. Además, serían aquellos que manifestaron tener un alto nivel de interés en la investigación aplicada y los atributos relacionados con los motivos extrínsecos.

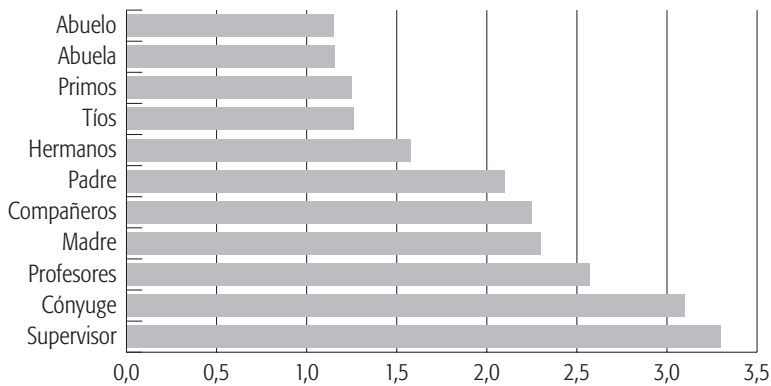
RESULTADOS

Estadísticas descriptivas

De los 63 estudiantes que respondieron la encuesta, 81 % son hombres, su edad promedio es de 33.56 años, casi la mitad de ellos están casados, solo un tercio tiene hijos y 94 % trabajó antes de ingresar al programa de doctorado. Del total de estudiantes que reportaron tener experiencia laboral, 59 % ocupó posiciones académicas, 27 % posiciones laborales no fundamentadas en investigación y 14 % posiciones no académicas.

Del total de los padres de los estudiantes, 21 % tiene educación primaria en contraste con 10 % de las madres. En cambio, 38 % del total de las madres tiene educación secundaria, mientras que 21 % de los padres alcanzó este nivel educativo. El 58 % de los padres y 54 % de las madres tiene educación superior, respectivamente.

Según la figura 2, el supervisor y el cónyuge son las personas que tienen mayor influencia sobre las decisiones laborales de los estudiantes: 3.21 y 3.03, respectivamente. Luego aparecen los profesores (2.68), la madre (2.24), los compañeros (2.19) y el padre (2.05). La abuela (1.17) y el abuelo (1.16) son las personas con menos influencia. Es claro que las personas que pertenecen al grupo familiar nuclear (padres y hermanos) tienen mayor influencia que aquellos que no hacen parte de dicho grupo (abuelos, tíos y primos).



Fuente: Elaboración propia.

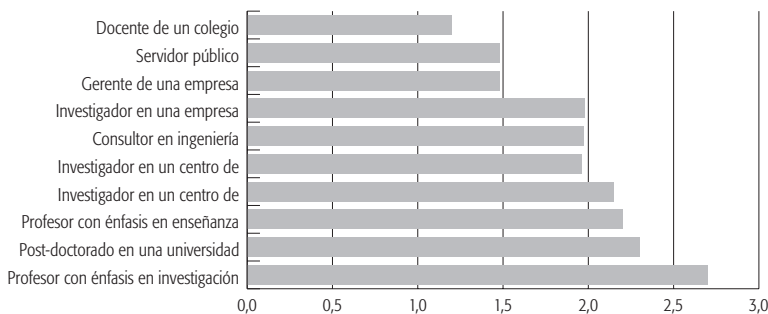
Figura 2. Nivel de influencia de varias personas sobre las decisiones laborales de los estudiantes

Los estudiantes muestran que las personas mencionadas en la figura 1 no ejercen una influencia significativa. Aproximadamente, el nivel de influencia de las personas es de 2.02 que sugiere que las decisiones laborales que toman los estudiantes no dependen de estas personas.

Casi todos los estudiantes obtuvieron su título de pregrado y maestría de una universidad acreditada en Colombia. La mayoría

de los estudiantes se encuentra cursando el tercer año del programa de doctorado que tiene una duración de cuatro años. El 67 % de los estudiantes está realizando una investigación aplicada como parte de su tesis de doctorado, mientras que 21 y 11 % está haciendo investigación básica y desarrollo, respectivamente. Se infiere que la mayoría de los estudiantes está llevando a cabo una investigación dirigida a solucionar una necesidad reconocida en el campo de la ingeniería. Los estudiantes han publicado aproximadamente 2.29 artículos y solo un estudiante reporta tener una patente.

El 67 % de los estudiantes cuenta con un crédito educativo otorgado por una institución del Estado colombiano para realizar estudios de doctorado. La predominancia de esta fuente de financiación es atribuible al hecho de que el Estado ha venido incrementando los recursos para financiar más estudiantes de doctorado. Existe entonces una correlación entre el incremento de los recursos asignados a los créditos educativos y el aumento en el número de estudiantes matriculados en los programas de doctorado ofertados por universidades en Colombia (Acosta y Celis, 2014).



Fuente: Elaboración propia.

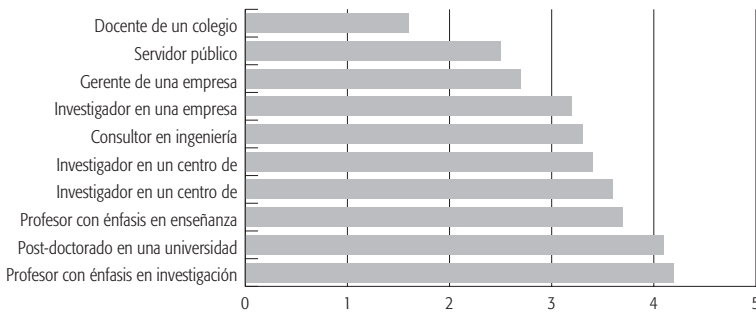
Figura 3. Posiciones laborales promovidas por la facultad que oferta el programa de doctorado

La figura 3 muestra que la facultad que oferta el programa de doctorado motiva a los estudiantes a seguir una carrera como profesor con énfasis en investigación (2.68), seguido de un posdoctorado en una universidad (2.32). En cambio, la facultad no incentiva a

los estudiantes a trabajar como docentes en un colegio (1.19). Es importante anotar que los estudiantes no consideran que la facultad promueva de manera significativa ninguna posición laboral. La pregunta que surge es hasta qué punto la facultad ejerce una influencia determinante en las decisiones laborales de los estudiantes. Al contrario, la evidencia recolectada sugiere que los departamentos no son un predictor de las decisiones que toman los estudiantes.

Nivel de interés por diferentes posiciones laborales

Profesor con énfasis en investigación es la posición laboral más interesante para los estudiantes (4.32), seguida de investigador en un centro de investigación privado (4.13), mientras que docente en un colegio es la posición menos interesante (1.59) (figura 4).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Nivel de interés por diferentes posiciones laborales

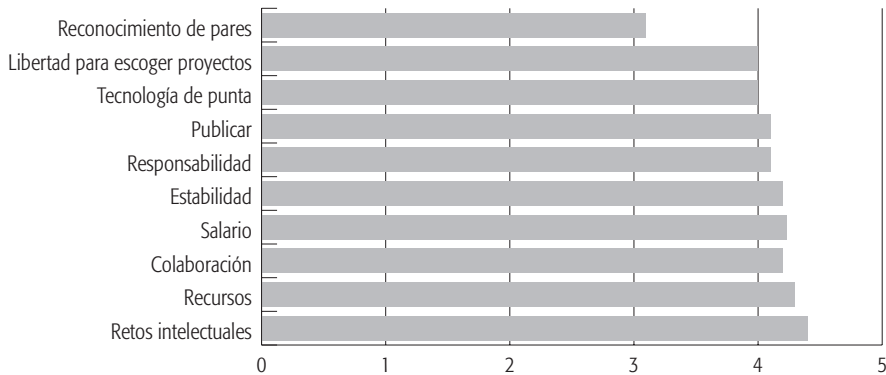
Los estudiantes tienen un nivel de interés más alto por posiciones como consultor (3.86) o posdoctor (3.38) que profesor con énfasis en enseñanza (3.24). Es probable que el poco interés que tienen los estudiantes por esta última posición laboral se deba a la desproporcionada centralidad que ha venido adquiriendo la investigación en el sistema nacional de aseguramiento de la calidad en Colombia hasta el punto de convertirse en uno de los factores más empleados para medir la calidad de la educación (Celis, Camacho, Arenas y Duque, 2014; Gómez y Celis, 2009). Algunas universida-

des a su vez han diseñado sistemas de evaluación de sus profesores basados en su capacidad para producir y publicar investigación, lo cual ha llevado a que la docencia no tenga el mismo estatus y distinción del que goza la investigación (Gómez y Celis, 2007).

En términos generales, se encuentra que los estudiantes tienen un mayor nivel de interés por posiciones no académicas (3.82) que por las académicas (3.65) y las no basadas en investigación (2.72).

Nivel de importancia por varios atributos laborales

De acuerdo con la figura 5, los estudiantes consideran retos intelectuales como el atributo con mayor importancia (4.62) y el de menor importancia reconocimiento de pares (3.21). Mientras recursos (4.35) y colaboración (4.17) son más importantes que el salario (4.16), libertad (4.03) es menos importante que responsabilidad (4.05), publicar (4.05) y tecnologías de punta (4.03).



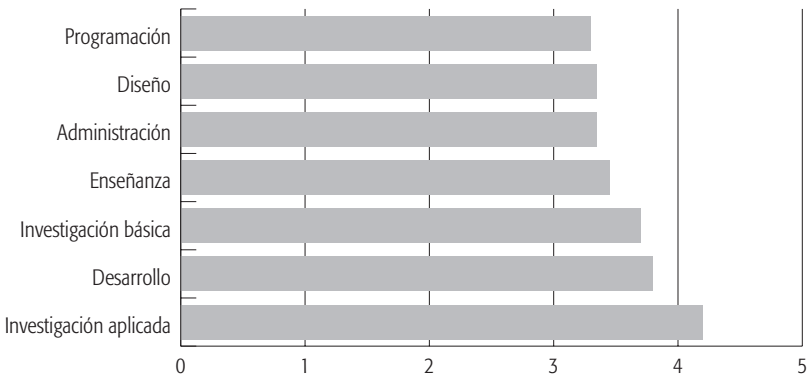
Fuente: Elaboración propia.

Figura 5. Nivel de importancia por varios atributos laborales

En general, los estudiantes otorgan una mayor importancia a los atributos relacionados con motivos extrínsecos (4.17) en comparación con los asociados con motivos intrínsecos (4.02).

Nivel de interés por varias actividades

Los estudiantes tienen un nivel alto de interés por realizar investigación aplicada (4.35) (figura 6). Tienen un mismo nivel de interés en el desarrollo (3.89) y la investigación básica (3.87). El nivel de interés en enseñanza (3.75) es mayor en comparación con administración (3.54), diseño (3.52) y programación (3.44).



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Nivel de interés por varias actividades

Factores asociados a la configuración de las preferencias de empleo

Para realizar el análisis sobre los factores que configuran las preferencias de empleo, se consideraron las diez posiciones laborales (tabla 2) que podrían interesar a los estudiantes después de concluir el programa de doctorado (variables dependientes) y los factores individuales, sociales y académicos (variables independientes). En total, se consideraron 24 variables de las cuales trece eran individuales, cuatro sociales y siete académicas (tabla 3). No se consideraron factores como la trayectoria académica, porque las estadísticas descriptivas eran similares. Tampoco el nivel de influencia de diferentes personas y la facultad, pues no tienen mayor incidencia en las decisiones laborales de los estudiantes.

Tabla 3. Variables independientes consideradas en el análisis

Factor	Variable		Número de casos
Factores individuales	Género	Hombres	51
		Mujeres	12
	Edad	Estudiantes entre 24 y 31 años	28
		Estudiantes entre 32 y 39 años	24
		Estudiantes entre 40 y 47 años	9
	Estado civil	Casado o en unión libre	28
		Soltero	35
	Hijos	Estudiantes con hijos	18
		Estudiantes sin hijos	45
	Experiencia laboral previa al ingreso al programa de doctorado	Estudiantes que ocuparon posiciones académicas	35
		Estudiantes que ocuparon posiciones no académicas	8
		Estudiantes que ocuparon posiciones no basadas en investigación	16
Estudiantes sin experiencia laboral		4	
Factores sociales	Nivel educativo de los padres	Padres con educación superior	26
		Padres sin educación superior	37
		Madres sin educación superior	29
		Madres con educación superior	34
Factores académicos	Número de años en el programa de doctorado	Estudiantes matriculados en el primero año	20
		Estudiantes matriculados en el cuarto año	24
	Tipo de investigación	Investigación básica	16
		Investigación aplicada	40
		Desarrollo	7
	Publicaciones	Estudiantes sin publicaciones	14
Estudiantes con publicaciones		49	

Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo el análisis, se tomaron en cuenta solo aquellos casos que registraron una media de 4.5 puntos, lo cual significa que el factor tiene relación con que el estudiante tenga un interés alto por una posición laboral determinada.

Según la tabla 4, tener entre 40-47 años, hijos y una madre sin educación superior son factores que conducen a los estudiantes a valorar como muy interesante la posición profesor con énfasis en investigación. En contrapartida, no tener experiencia laboral antes de ingresar al programa de doctorado configura las preferencias de los estudiantes por las siguientes posiciones: investigador en un centro de investigación privado y en una empresa y consultor en ingeniería. Como puede deducirse, excepto por la madre sin educación superior, los demás factores son individuales. Ninguno de los factores identificados es académico.

Tabla 4. Factores asociados a las preferencias por varias opciones de empleo

Posición laboral	Factores individuales			Factor social
	40-47 años	Presencia de hijos	Sin experiencia laboral	Madre sin educación superior
Profesor	4.56	4.56	–	4.59
Investigador en un centro privado	–	–	4.75	–
Investigador en una empresa	–	–	4.75	–
Consultor	–	–	4.50	–

Fuente: Elaboración propia.

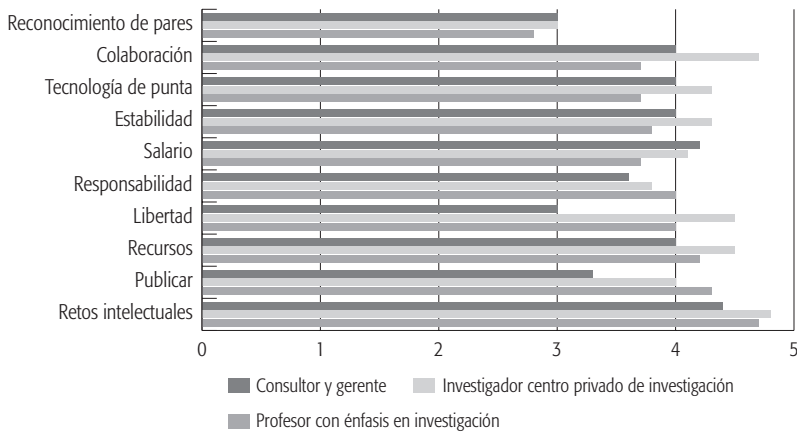
Preferencias por la academia *vs.* preferencias por la industria

Para enriquecer el análisis sobre las preferencias de empleo, se optó por comparar y contrastar aquellos estudiantes que manifestaron el mayor interés por las siguientes posiciones laborales: profesor con énfasis en investigación (9 estudiantes), investigador en un centro privado de investigación (6 estudiantes) y consultor y gerente (3 estudiantes).

Nivel de interés por varios atributos laborales

Todos los grupos consideran retos intelectuales como el atributo más importante, mientras que reconocimiento de pares el menos impor-

tante (figura 7). Sin embargo, el grupo que tiene interés en la posición como investigador califica más favorablemente este atributo (4.83) que los otros grupos: profesor (4.78) y consultor y gerente (4.33). El último grupo da el mismo nivel de importancia tanto a retos intelectuales como a salario: 4.33. Es interesante observar que el grupo de estudiantes con interés en la posición profesor considera más importante publicar y responsabilidad que los otros dos grupos.



Fuente: Elaboración propia.

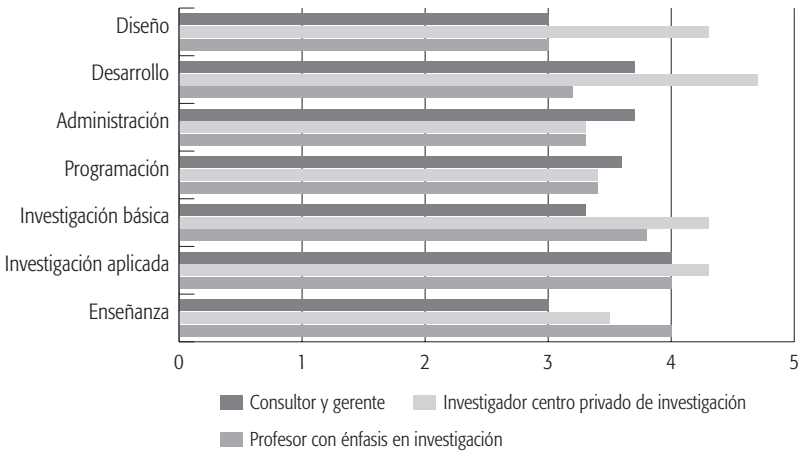
Figura 7. Nivel de interés por varios atributos laborales

El grupo de los estudiantes con inclinación por la posición profesor asigna el mayor nivel de importancia a los atributos laborales relacionados tanto con los motivos intrínsecos como extrínsecos en comparación con los otros dos grupos.

Nivel de interés por varias actividades

Excepto la enseñanza y la administración, los estudiantes con preferencia por la posición investigador tienen un nivel de interés mucho mayor por las actividades listadas en la figura 8 en contraste con los otros estudiantes. Por su parte, el grupo de estudiantes con inclinación por la posición profesor tiene un mayor nivel de interés por la enseñanza (4.00), mientras que el grupo con preferencia por

consultor y gerente lo tienen en la administración (3.67) y desarrollo (4.67). Al observar el nivel de interés en la investigación básica y aplicada, se encuentra que el grupo con inclinación por la posición investigador tiene un mayor nivel de interés que los grupos con inclinación por profesor y consultor y gerente.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Nivel de interés por varias actividades

Según la información de las figuras 7 y 8, se puede afirmar que el grupo de estudiantes con preferencia por investigador tiene mayor GCi que los otros grupos. Este grupo no solo asigna un mayor nivel de importancia a los atributos laborales asociados con los motivos intrínsecos, sino que encuentra mucho más interesante la investigación básica. Pero, al mismo tiempo, este grupo tiene mayor GCo que los otros dos grupos al considerar más importante los atributos laborales relacionados con los motivos extrínsecos y la investigación aplicada.

Factores individuales

La edad aproximada de los tres grupos es 32 años. Los estudiantes con interés en consultor y gerente no tienen hijos. La mayoría de los

estudiantes de los tres grupos trabajó antes de ingresar al programa de doctorado y la posición que ocupó previamente fue profesor con énfasis en enseñanza. Más de 30 % de los estudiantes del grupo con interés en investigador trabajó como investigador en una empresa.

Factores sociales

El 77 % de los padres de los estudiantes con interés en la posición profesor tiene educación superior, mientras que 50 y 68 % de los estudiantes con inclinación por investigador y consultor y gerente lo tienen. Solo los padres del grupo con interés en profesor tienen maestría. En contrapartida, hay una proporción de madres del grupo de estudiantes con inclinación por investigador que tiene educación en comparación con los otros dos grupos.

Factores académicos

Los estudiantes de los tres grupos han obtenido sus títulos de pregrado y maestría de universidades acreditadas en Colombia. Mientras que los estudiantes con inclinación por la posición profesor están cursando el segundo año de su programa de doctorado, los estudiantes de los otros grupos están en el cuarto año.

Los estudiantes con interés en la academia tienen aproximadamente 3.11 artículos en comparación con 0.83 y 1.67 de los estudiantes con inclinación por investigador y consultor y gerente, respectivamente. Solo un estudiante del grupo con interés en investigador tiene una patente.

La investigación aplicada es la investigación que en su mayoría están realizando los estudiantes con interés en la academia, situación que está en contravía en lo reportado por la literatura. En cambio, en los otros dos grupos, la investigación básica es la investigación predominante.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Factores que configuran las preferencias de empleo

Contar con publicaciones (Mangematin, 2000; Roach y Sauermann, 2010; Sauermann y Roach, 2014; Stephan, 2012; Stern, 2004) y realizar investigación básica (Balsmeier y Pellens, 2014) son factores que contribuyen a la formación de las preferencias de empleo por la academia. Sin embargo, este estudio encontró que la edad, la presencia de hijos y el grado educativo de la madre tienen relación con el interés de los estudiantes por la academia. Este estudio sugiere que el tipo de investigación que realizan los estudiantes como parte de su tesis, el número de años en el programa de doctorado y el número de publicaciones no configuran las preferencias de los estudiantes por la academia.

Herrera et al. (2013) y Sonneveld, Yerkes y Van de Schoot (2010) demuestran que la edad, el género, el nivel educativo del padre y la experiencia acumulada antes de ingresar al programa de doctorado tienen correlación con las preferencias de los doctores por posiciones no académicas. En cambio, este estudio revela que no tener experiencia laboral antes del ingreso del programa de doctorado se relaciona con el interés de los estudiantes por las posiciones no académicas. Aunque los factores identificados por Herrera et al. (2013) y Sonneveld, Yerkes y Van de Schoot (2010) difieren de los reportados en este estudio, se encuentra que los factores individuales y sociales tienen relación con las preferencias por las posiciones no académicas. Este hallazgo parece corroborar las conclusiones alcanzadas por dos trabajos que muestran que los estudiantes que aspiran a trabajar en la industria tienen tal preferencia antes de ingresar al programa de doctorado (Salminen-Karlsson y Wallgren, 2008; Thune, 2010). Si bien estos trabajos no ofrecen una descripción de los factores que inciden en este tipo de preferencia, resulta acertado suponer que los factores académicos no están en relación directa con las preferencias por las posiciones no académicas.

Este estudio encuentra que los supervisores no tienen influencia sobre las preferencias de empleo de los estudiantes por la aca-

demia o la industria. Este hallazgo está en correspondencia con los obtenidos por dos trabajos sobre estudiantes de Doctorado en Ingeniería en los Estados Unidos (Gibbs y Griffin, 2013; Sauermann y Roach, 2012a). Por otra parte, otros trabajos prueban que los compañeros de clases inciden en las preferencias de empleo (Fritsch y Krabel, 2012; Roach y Sauermann, 2012). Pero este estudio muestra que los compañeros tienen poca influencia en las decisiones de empleo de los estudiantes.

La información obtenida de la encuesta en línea sugiere que la facultad motiva a los estudiantes a seguir una carrera en la academia. Un resultado parecido es reportado por otras investigaciones (Roach y Sauermann, 2012; Sauermann y Roach, 2012a). Sin embargo, los estudiantes en este estudio manifiestan que el nivel de motivación ejercido por la facultad es moderado, tal como Roach y Sauermann (2012) encuentran al investigar el nivel de influencia que tienen los departamentos académicos sobre las preferencias de empleo por la academia y la empresas recién creadas.

Preferencias por la academia *vs.* preferencias por la industria

Este estudio encuentra que en aquellos estudiantes con preferencias por la academia hay una mayor proporción de padres quienes han alcanzado educación superior en comparación con los estudiantes con inclinación por posiciones no académicas. Herrera et al. (2013) reporta el mismo hallazgo. Este estudio muestra también que los estudiantes con preferencia por la academia tienen más artículos publicados y un mayor interés por las publicaciones, mientras que aquellos con interés en posiciones no académicas tienen menos publicaciones y un mayor interés en el salario. Este hallazgo es similar al obtenidos por Roach y Sauermann (2010) y Sauermann y Roach (2014), quienes mencionan que los estudiantes con GCi consideran publicar como un atributo laboral muy importante, mientras que aquellos con GCo lo hacen con el salario.

Mientras algunos trabajos concluyen que realizar investigación aplicada e investigación básica tiene relación con las preferencias por la industria y la academia, respectivamente (Balsmeier y

Pellens, 2014, 2016), este estudio encuentra que los estudiantes con preferencia por posiciones no académicas tienen un mayor nivel de interés por la investigación básica que aquellos con inclinación por seguir una carrera en la academia.

Algunos trabajos concluyen que los motivos intrínsecos tienen relación con las preferencias por la academia (Roach y Sauermann, 2010). No obstante, este estudio revela que los estudiantes con interés por posiciones no académicas tienen un nivel de interés más alto por este tipo de motivos que aquellos que tienen interés por la academia.

TEMAS FUTUROS DE INVESTIGACIÓN

Las futuras investigaciones deben concentrarse en comprender por qué 1. los factores académicos parecen no tener relación con la configuración de las preferencias de empleo, 2. no contar con experiencia laboral antes del ingreso al programa de doctorado es un predictor para escoger la industria y 3. hasta qué punto tener GCi es una condición suficiente para optar por carreras en la academia. Recientemente, se han empleado métodos cualitativos —especialmente grupos focales— para hacer investigación sobre las preferencias de empleo (Gibbs y Griffin, 2013). Es probable que estos métodos sean útiles para tratar los temas que aquí se señalan.

Asimismo, se debe investigar de qué manera los nuevos programas de Doctorado en Ingeniería orientados hacia la industria (Celis y Duque, 2013) pueden contribuir a que los estudiantes opten por la industria como destino laboral. La evidencia sugiere que este tipo de programas tiene un efecto directo en la configuración de las preferencias de empleo y así muestra que la organización de la oferta de doctorado puede posteriormente tener efectos en la selección de un empleo en la industria (Celis y Acosta, 2016).

REFERENCIAS

Acosta, O. y Celis, J. (2014). The emergence of doctoral programmes in the Colombian higher education system: Trends y challenges. *Prospects*, 44(3), 463-481. doi:10.1007/s11125-014-9310-5

- Agarwal, R. y Ohyama, A. (2013). Industry or academia, basic or applied? Career choices y earnings trajectories of scientists. *Management Science*, 59(4), 950-970. doi:10.1287/mnsc.1120.1582
- Aghion, P., Dewatripont, M. y Stein, J. C. (2008). Academic freedom, private-sector focus, y the process of innovation. *The RAND Journal of Economics*, 39(3), 617-635. DOI: 10.1111/j.1756-2171.2008.00031.x
- Auriol, L., Misu, M. y Freeman, R. A. (2013). *Careers of doctorate holders: Analysis of labor market y mobility indicators*. París: OECD.
- Balsmeier, B. y Pellens, M. (2014). Who makes, who breaks: Which scientists stay in academe? *Economic Letters*, 122(2), 229-232. doi: 10.1016/j.econlet.2013.11.033
- Balsmeier, B. y Pellens, M. (2016). How much does it cost to be a scientist? *The Journal of Technology Transfer*, 41(3), 469-505. doi:10.1007/s10961-014-9388-1
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.^a ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Celis, J. (2015). *Instruments to investigate the PhDs' career preferences for academia y industry: A proposal of instrument for Colombia's public policy on innovation*. Estocolmo: Stockholm University.
- Celis, J. y Acosta, O. (2016). Industrial Ph.D. programs for the strengthening of the industry's production of innovation in Colombia. *Innovar*, 26(62), 129-146. doi: 10.15446/innovar.v26n62.59393
- Celis, J., Camacho, A., Arenas, A. y Duque, M. (2014). *Dime cómo enseñás y te diré que aprenden los estudiantes: los aprendizajes y las prácticas de aula en algunas facultades de Ingeniería en Colombia*. Bogotá: Acofi, Icfes, Universidad de los Andes, Universidad del Norte.
- Celis, J. y Duque, M. (2013). Programas de Doctorado en Ingeniería para la innovación: una propuesta de política pública para el sector industrial en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 163-181. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/rcs>
- Celis, J. y Duque, M. (2014). Estudio comparado sobre preferencias profesionales de doctorados en ingeniería. Colombia-Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 17(2), 306-320. doi:10.5294/edu.2014.17.2.6
- Celis, J., Duque, M. y Ramírez, C. (2012). *Doctorados en ingeniería para promover la innovación: una propuesta para acrecentar la competitividad empresarial basada en la inserción de doctores en ingeniería en Colombia*. Bogotá: Acofi, Universidad de los Andes.

- Cohen, W. M. y Sauermaann, H. (2007). Schumpeter's prophecy y individual incentives as a driver of innovation. En F. Malerba y S. Brusoni (eds.), *Perspectives on innovation* (pp. 73-104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crosby, F. J. y Bayne, M. (2013). Job satisfaction. En V. Smith (ed.), *Sociology of work: An encyclopedia* (pp. 468-472). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Duque, M., Celis, J. y Celis, S. (2011). Desarrollo profesional docente de profesores de ingeniería: revisión y evolución de propuestas. En J. Montoya, A. Truscott y A. Mejía (eds.), *Educación para el siglo XXI: aportes del Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE), 2007-2011* (pp. 445-468). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Fernández-Macias, E. y Muñoz de Bustillo Llorente, R. (2014). Job satisfaction. En A. C. Michalos (ed.), *Encyclopedia of quality of life y well-being research* (pp. 3451-3454). Springer Netherlands.
- Fritsch, M. y Krael, S. (2012). Ready to leave the ivory tower? Academic scientists' appeal to work in the private sector. *The Journal of Technology Transfer*, 37(3), 271-296. doi:10.1007/s10961-010-9174-7
- Fuhrmann, C. N., Halme, D. G., O'Sullivan, P. S. y Lindstaedt, B. (2011). Improving graduate education to support a branching career pipeline: Recommendations based on a survey of doctoral students in the basic biomedical sciences. *CBE-Life Sciences Education*, 10(3), 239-249. doi: 10.1187/cbe.11-02-0013.
- Fullerton, A. (2013). Job security. En V. Smith (ed.), *Sociology of work: An encyclopedia* (pp. 474-475). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Gibbs, K. D. y Griffin, K. A. (2013). What do I want to be with my PhD? The roles of personal values y structural dynamics in shaping the career interests of recent biomedical science PhD graduates. *CBE-Life Sciences Education*, 12(4), 711-723. doi: 10.1187/cbe.13-02-0021
- Gibbs Jr, K. D., McGready, J., Bennett, J. C. y Griffin, K. (2014). Biomedical science Ph. D. career interest patterns by race/ethnicity y gender. *PLoS one*, 9(12), e114736. doi:10.1371/journal.pone.0114736
- Goldfarb, B. (2008). The effect of government contracting on academic research: Does the source of funding affect scientific output? *Research Policy*, 37(1), 41-58. doi: 10.1016/j.respol.2007.07.011
- Gómez, V. y Celis, J. (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Revista Nómadas*, 27, 98-109.

- Gómez, V. y Celis, J. (2009). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: consideraciones sobre la acreditación en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(1), 87-110.
- Gomez-Mejia, L. R. y Balkin, D. B. (1992). Determinants of faculty pay: An agency theory perspective. *Academy of Management Journal*, 35(5), 921-955. doi:10.2307/256535
- Herrera, L., Baca, E., Aguilar, G. y Nieto, M. (2013). *Incorporación de doctores a la empresa: un análisis de los factores determinantes en el ámbito individual*. Ponencia presentada en el XV Congreso Latino Iberoamericano de Gestión Tecnológica, España.
- Li, E. Y., Liao, C. H. y Yen, H. R. (2013). Co-authorship networks y research impact: A social capital perspective. *Research Policy*, 42(9), 1515-1530
- Macintyre, S. F. (2010). Academic freedom. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (eds.), *International encyclopedia of education* (3.^a ed., pp. 328-333). Oxford: Elsevier.
- Mangematin, V. (2000). PhD job market: Professional trajectories y incentives during the PhD. *Research Policy*, 29(6), 741-756. doi: 10.1016/S0048-7333(99)00047-5
- National Science Foundation (2013). *2013 Survey of Doctorate Recipients*. Virginia.
- Parsons, T. (1937). Remarks on education y the professions. *International Journal of Ethics*, 47(3), 365-369.
- Partha, D. y David, P. A. (1994). Toward a new economics of science. *Research Policy*, 23(5), 487-521. doi: 10.1016/0048-7333(94)01002-1
- Roach, M. y Sauermann, H. (2010). A taste for science? PhD scientists' academic orientation y self-selection into research careers in industry. *Research Policy*, 39, 422-434. doi: 10.1016/j.respol.2010.01.004
- Roach, M. y Sauermann, H. (2012). *Founder or joiner? The interplay between individual preferences y social-contextual influences in shaping entrepreneurial interests*. Ponencia presentada en DRUID Summer Conference, Londres.
- Salminen-Karlsson, M. y Wallgren, L. (2008). The interaction of academic y industrial supervisors in graduate education: An investigation of industrial research schools. *Higher Education*, 56, 77-93. doi:10.1007/s10734-007-9090-4

- Sauermann, H. y Roach, M. (2012a). Science PhD career preferences: levels, changes, y advisor encouragement. *PLoS ONE*, 7(5), e36307. doi: 10.1371/journal.pone.0036307
- Sauermann, H. y Roach, M. (2012b). *Taste for science, taste for commercialization, y hybrid scientists*. Ponencia presentada en 34th DRUID Celebration Conference 2012, Dinamarca.
- Sauermann, H. y Roach, M. (2014). Not all scientists pay to be scientists: PhDs' preferences for publishing in industrial employment. *Research Policy*, 43(1), 32-47. doi: 10.1016/j.respol.2013.07.006
- Sauermann, H. y Stephan, P. E. (2010). Twins or strangers? Differences y similarities between industrial y academic science. *NBER Working Paper*, 16113.
- Sauermann, H. y Stephan, P. (2013). Conflicting logics? A multidimensional view of industrial y academic science. *Organization Science*, 24(3), 889-909. doi: 10.2139/ssrn.1946768
- Sonneveld, H., Yerkes, M. A. y Van de Schoot, R. (2010). *Ph.D. trajectories y labour market mobility: A survey of recent doctoral recipients at four universities in the Netherlands*. Utrecht: Nederlands Centrum voor de Promotieopleiding.
- Stephan, P. (2012). *How economics shapes sciences*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Stern, S. (2004). Do scientists pay to be scientists? *Management Science*, 50(6), 835-853. doi: 10.1287/mnsc.1040.024
- Sumell, A., Stephan, P. y Adams, J. (2009). Capturing knowledge: The location decision of new Ph. Ds working in industry. En R. Freeman y D. L. Goroff (eds.), *Science y engineering careers in the United States: An analysis of markets y employment* (pp. 257-287). Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Thune, T. (2010). The training of "triple helix workers"? Doctoral students in university-industry-government collaborations. *Minerva*, 48(4), 463-483. doi:10.1007/s11024-010-9158-7

ESTADO DESARROLLISTA HUMANO: LOS RETOS DE UNA CONCEPTUALIZACIÓN MULTIDIMENSIONAL

Human developmental state: Challenges
for a multidimensional approach

Fernando de la Cruz Prego

Centro de Estudios de Educación a Distancia para el Desarrollo Económico y
Tecnológico (CEDDET) y Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.7822>

FERNANDO DE LA CRUZ PREGO

LICENCIADO EN CIENCIAS POLÍTICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. MAGÍSTER EN ESTUDIOS CONTEMPORÁNEOS DE AMÉRICA LATINA POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. ESPECIALISTA EN GESTIÓN FINANCIERA E INVERSIÓN EMPRESARIAL POR LA UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA. TÉCNICO DEL CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA PARA EL DESARROLLO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO. DOCTORANDO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA (UNED). FERNANDELA CRUZPREGO@GMAIL.COM

RESUMEN

Durante más de un siglo el concepto de *Estado desarrollista* se ha enfocado desde la perspectiva unidimensional del desarrollo económico. Sin embargo, la progresiva evolución de la teoría del desarrollo hacia enfoques multidimensionales ha propiciado su incipiente reconceptualización como Estado desarrollista humano. Este trabajo plantea, mediante la revisión de la literatura reciente, algunos de los retos conceptuales, teóricos y metodológicos que surgen en este proceso de integrar la multidimensionalidad en el Estado desarrollista. Entre estos, destacan: 1. la elección de enfoque conceptual ante la heterogeneidad multidimensional, 2. la construcción de marcos teóricos y analíticos comunes en un contexto multidisciplinar, 3. la tensión entre enfoques metodológicos deductivo-normativos e inductivo-descriptivos y 4. la necesidad de desarrollar métodos e indicadores cuantitativos para ampliar el análisis comparado. En conclusión, se plantea una serie de retos de distinto orden que exigirán progresos en distintas disciplinas hasta alcanzar un cuerpo teórico y analítico sólido que permita hablar de una conceptualización unificada y consolidada del Estado desarrollista humano. Este trabajo trata de dar un paso en este sentido mediante una propuesta de sistematización conceptual y operacionalización analítica.

PALABRAS CLAVE: Estado desarrollista, desarrollo humano, conceptualización, multidimensionalidad, multidisciplinariedad.

ABSTRACT

For more than one century Developmental State has been conceptualized from the unidimensional approach of economic development. However, development theory evolution towards multidimensional approaches has led to its conceptualization as Human Developmental State. This paper poses the main conceptual, theoretical and methodological challenges for this approach. These are: i) choosing the conceptual approach within the multidimensional heterogeneity, ii) constructing common theoretical and analytical frameworks in a multidisciplinary context, iii) resolving the tension between inductive-normative and deductive-descriptive methodological approaches and developing methods and quantitative indicators for international comparisons. In conclusion, a series of challenges of different order are presented and will demand progress in different disciplines until reaching a solid theoretical and analytical body that allows to speak of a unified and consolidated conceptualization of the human developmental state. This paper tries to take a step in this direction through a proposal of conceptual systematization and analytical operationalization.

KEYWORDS: *developmental state, human development, conceptualization, multidimensional, multidisciplinary.*

INTRODUCCIÓN

Desde los trabajos seminales de principios del siglo XIX hasta los sofisticados análisis de finales del siglo XX, la noción de *Estado desarrollista* ha mantenido una constante fija: su conceptualización unidimensional del desarrollo entendido como desarrollo económico, es decir, como crecimiento económico y modernización de la estructura económica.

Sin embargo, en los últimos años, el concepto ha reaparecido como variable explicativa de las exitosas trayectorias de desarrollo de algunos países emergentes como Brasil (Evans, 2014), Corea del Sur (Kwon, 2009), Costa Rica y Chile (Sandbrook, Edelman, Heller y Teichman, 2007), Bangladés, Indonesia y Turquía (Malik, 2013), Botsuana (Taylor, 2002) o Sudáfrica (Edigheji, 2010), entre otros. El grueso de estos trabajos trata el éxito del intervencionismo público desde una perspectiva ampliada del Estado desarrollista, que incluye nuevas dimensiones como la social (Kwon, 2009) y la democrática (Edigheji, 2010). En esta línea, algunos autores han abogado por iniciar una reconceptualización del Estado desarrollista desde el enfoque multidimensional del desarrollo humano (Malik, 2013; Evans, 2014).

Este trabajo trata de sintetizar los principales avances en este sentido para, a partir de ahí, plantear los retos a los que se enfrenta el enfoque del Estado desarrollista en el plano conceptual, teórico y metodológico. Para ello, el trabajo se estructurará en cuatro apartados. El primer apartado rescata algunos elementos relevantes de la evolución de la teoría del desarrollo para la reconceptualización multidimensional del Estado desarrollista. El segundo sistematiza los avances relativos a una conceptualización multidimensional del Estado desarrollista. El tercero esboza los retos conceptuales, teóricos y metodológicos a los que se enfrenta la conceptualización multidimensional del Estado desarrollista. Y el cuarto resume las principales conclusiones del trabajo.

DE LA UNIDIMENSIONALIDAD A LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL DESARROLLO

Durante dos siglos el “desarrollo” se concibió solo desde la perspectiva del desarrollo económico. Así, el desarrollo de las naciones se definía por su aumento del PIB, y en su versión más refinada se incluía la modernización de la estructura productiva. Sin embargo, a mediados de siglo XX, el consenso en torno a este enfoque, que obviaba una serie de fenómenos importantes, comenzó a ponerse en cuestión (Seers, 1969).

La unidimensionalidad del desarrollo comenzó a cuestionarse de forma sistemática a través del concepto de *necesidades básicas* (Streeten, 1984), lo cual abrió el camino hacia nuevos enfoques multidimensionales, como el desarrollo humano, el desarrollo sostenible o el enfoque de género, entre otros (Payne y Philips, 2010). Sin embargo, el que sistematizó de forma más profunda y precisa la multidimensionalidad del desarrollo fue Amartya Sen (2000) mediante su enfoque del “desarrollo humano”, entendido como un proceso de expansión de libertades de los individuos, las cuales se consiguen mediante la generación de capacidades en ellos y de oportunidades provistas por el entorno. Del pensamiento sobre el desarrollo humano de Sen rescataremos dos ideas centrales en relación con las libertades y la redefinición de la noción de *desarrollo*.

La primera idea es que la ortodoxia económica concebía el desarrollo como el aumento de la renta de los individuos y, por tanto, el crecimiento económico se convierte en el fin último de los esfuerzos desarrollistas. Mientras que para Sen el aumento de la renta es uno de los medios, entre otros muchos, que permiten conseguir una mejora en la libertad de los individuos. Así, Sen identifica otros canales mediante los cuales potenciar el aumento de las libertades, como la educación, la salud, la participación política, entre otros. En esta línea, una de las mejores sistematizaciones de las distintas posibilidades que ofrece la multidimensionalidad de las libertades se encuentra en Alkire (2002).

La segunda idea relevante es la concepción dual que Sen tiene de la naturaleza de las libertades, que las entiende como medio y fin al mismo tiempo. Por un lado, todas las libertades son deseables en sí mismas; es decir, todo ser humano o comunidad debería aspirar a que todos sus ciudadanos disfrutasen de libertades económicas, sociales, democráticas, entre otras. Pero, además, argumenta que estas libertades se refuerzan las unas a las otras, es decir que los avances en unas libertades son, aparte de buenas en sí mismas, instrumentales para las mejoras en otras libertades. En definitiva, los avances en una dimensión de la libertad tienen efectos multiplicadores en otras dimensiones, en una especie de círculo virtuoso de la libertad.

El planteamiento instrumental de las libertades de Sen chocaba con algunos de los postulados de la economía neoclásica que por aquel entonces veían estas relaciones de forma inversa, es decir, como fenómenos que se retroalimentaban de forma negativa. Lo cierto es que, para respaldar este argumento, Sen recurrió a ejemplos puntuales y a una metodología cuasi intuitiva, lo cual no permitía cuestionar de forma abierta los planteamientos ortodoxos de aquella época.

Sin embargo, en la última década, sí se han producido avances empíricamente más sólidos que cuestionan la linealidad de estas relaciones y que han abierto la puerta a reinterpretar las relaciones entre unas libertades y otras. A continuación, se presentan los planteamientos tradicionales que han dominado la teoría del desarrollo económico en las últimas décadas y sus contraargumentos heterodoxos desde los estudios multidisciplinares del desarrollo respecto de las relaciones instrumentales entre las principales dimensiones identificadas por Sen: 1. económica (crecimiento económico) y social (equidad), 2. económica (crecimiento económico) y política (democracia) y 3. social (equidad) y política (democracia).

CRECIMIENTO ECONÓMICO Y EQUIDAD

Una de las relaciones más problemáticas en economía es la que existe entre crecimiento económico, desigualdad y redistribución. Tradicionalmente, los economistas entendían la desigualdad como

un fenómeno inherente al crecimiento económico, cuyo comportamiento adoptaba forma de U invertida (Kuznets, 1955). Es decir, la desigualdad aumentaba al concentrarse los aumentos de renta en las clases altas para después estabilizarse y reducirse al producirse un efecto derrame, que hacía que estas ganancias fuesen llegando también al resto de clases sociales.

Sin embargo, la literatura reciente ha reenfocado este planteamiento centrando el debate en los efectos de la desigualdad sobre el crecimiento económico y argumentando que los aumentos sostenidos de desigualdad llevan a inestabilidad política, económica y financiera (Stiglitz, 2012), a la reducción de los progresos en educación y salud (Easterly, 2007) y, en última instancia, a una reducción del crecimiento económico (Piketty, 2014), mientras que los mayores niveles de equidad son determinantes significativos de la estabilidad y el crecimiento sostenido (Ostry y Berg, 2011; Ostry, Berg y Tsangarides, 2014).

De forma complementaria, la tradición ortodoxa interpretaba la existencia de un *tradeoff* entre eficiencia económica y redistribución social. Simplificando, lo que se invertía en redistribución social se perdía en crecimiento económico (Okun, 1975). Sin embargo, los estudios muestran que el signo de la relación entre crecimiento económico y redistribución está determinado por el tipo de redistribución que se aplique. Así, los sistemas con gravámenes a actividades con externalidades negativas (Ostry, Berg y Tsangarides, 2014) o la concentración del gasto público en programas educativos para el desarrollo de capacidades cognitivas de los más desfavorecidos (Hanushek y Woessmann, 2008, 2012) tienen un efecto positivo sobre el crecimiento.

CRECIMIENTO ECONÓMICO Y DEMOCRACIA

El debate en torno a la relación entre el tipo de régimen político y el crecimiento económico tiene larga data, pero a día de hoy no existe evidencia empírica sólida que permita hablar de relaciones de causalidad entre los distintos regímenes políticos y el crecimiento económico (Barro, 1996; Rodrik, 1997; Doucouliagos y Ulubaşoğlu,

2008). Así parece que sigue vigente la máxima de Przeworski, Alvarez, Cheibub y Limongi (1993): las instituciones políticas importan para el crecimiento, pero no respecto del régimen político.

EQUIDAD Y DEMOCRACIA

Existen múltiples evidencias que apuntan al efecto positivo de la democracia en el ámbito de la salud, tanto en relación con los niveles de esperanza de vida (Besley y Kudamatsu, 2006, 2007) como con la calidad de las instituciones sanitarias (McGuire, 2010). Lo mismo sucede en el ámbito de la educación, que parece confirmar la vieja tesis de Lipset (1959): a mayores niveles de educación, mayores niveles de democratización. En definitiva, el grueso de la evidencia apunta a que existe un cierto grado de regularidad en la relación de retroalimentación positiva entre democracia y equidad social (Gerring et al., 2012).

En resumen, parece que existe un alto grado de complejidad en la relación entre crecimiento económico y desigualdad y que el efecto de la redistribución dependerá del formato en que se realice y así dejar la puerta abierta a efectos instrumentales positivos de las libertades sociales en el crecimiento económico. Por el contrario, no se percibe un efecto positivo de los regímenes democráticos sobre el crecimiento económico, y sí está más contrastada, sin embargo, la retroalimentación positiva entre democracia y equidad.

Las investigaciones que han tratado la mecánica de las relaciones entre las libertades que planteaba Sen muestran un panorama complejo en el que resulta difícil establecer generalizaciones universales, lineales o unidireccionales. Nada apunta a que pueda hablarse de fórmulas mágicas que generen círculos virtuosos, pero tampoco viciosos. Parece, por tanto, que será necesario seguir avanzando en una mejor comprensión de estas interacciones y en la importancia de los elementos cualitativos endógenos específicos de la trayectoria histórica de cada caso.

Por ende, el concepto de desarrollo ha evolucionado de forma sustancial y se ha expandido más allá de los incrementos agregados de renta hacia nuevos campos que engloban todas aquellas

dimensiones y mecanismos que permiten ampliar las capacidades y libertades de los individuos. En este marco, todos aquellos conceptos, como el de Estado desarrollista, que incorporan la noción de desarrollo como parte esencial de su naturaleza, deberán contemplar la posibilidad de redefinir su conceptualización a la luz de los enfoques multidimensionales del desarrollo.

RECONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTADO DESARROLLISTA DESDE LA PERSPECTIVA MULTIDIMENSIONAL DEL DESARROLLO HUMANO

Una constante que se mantiene en las diferentes épocas y enfoques que han tratado la conceptualización del Estado desarrollista es su definición como aquel Estado que buscaba, priorizaba y alcanzaba altos niveles de desarrollo económico. Tanto los enfoques económico-institucionales centrados en el efecto de las estructuras públicas en el desarrollo económico (Amsden, 1989; Wade, 1990) como los enfoques históricos interesados en los determinantes históricos de estas estructuras públicas (Johnson, 1982; Woo, 1999) tenían por objetivo último explicar el éxito económico de los Estados desarrollistas.¹

Ahora que se concibe el desarrollo desde una perspectiva multidimensional de las libertades, el Estado desarrollista será aquel que busque maximizar las libertades de sus ciudadanos en sus diferentes dimensiones. Este planteamiento supone una ruptura significativa respecto de la visión tradicional y tiene importantes implicaciones tanto en el ámbito conceptual como analítico. En la última década, han surgido diversos estudios que han avanzado en esta idea desde varias perspectivas.

En el ámbito asiático, Kwon (2005) identifica la emergencia de una variante social del Estado desarrollista denominada Estado social desarrollista. Como resultado de la crisis financiera de la década de 1990, países como Corea del Sur y Taiwán implementaron importantes reformas estructurales, tanto en el ámbito social como

1 Para una revisión exhaustiva de la literatura sobre el Estado desarrollista, ver Routley (2012) y De la Cruz (2014).

institucional, transitando de un Estado desarrollista caracterizado por el productivismo, una política social selectiva y un régimen de gobierno autoritario, a un modelo que mantenía el enfoque productivista, pero que desarrollaba nuevos sistemas de protección social universales e inclusivos y un sistema de gobierno democrático (Kwon, 2009). Es decir, se mantiene el Estado desarrollista, pero con mayor énfasis en los aspectos sociales y democráticos que en los económicos.

Para la región de África, son múltiples los trabajos que identifican la emergencia de Estados desarrollistas a partir de las décadas de 1980 y 1990, como en los casos de Botsuana, Mauricio (Mkandawire, 2001) y más tarde en Ruanda (Booth y Golooba-Mutebi, 2011) o Malawi (Cammack y Kesall, 2011). Sin embargo, en muchos de estos casos, se identifica un marcado sesgo patrimonialista de los Estados desarrollistas, caracterizado por la masiva captación de rentas de grupos afines al poder político, lo cual, en última instancia, limitaba significativamente el alcance social de los beneficios derivados del crecimiento económico. A causa de este cuello de botella democrático de los Estados desarrollistas africanos, se ha generado una importante literatura de carácter prescriptivo que ha abogado por articular alternativas para su constitución que combinen el énfasis industrial en un marco democrático (White, 1995; Robinson y White, 1998; Edigheji, 2010).

Quizá el intento más ambicioso por incorporar las dimensiones de desarrollo humano al Estado desarrollista haya sido el de Malik (2013), que toma como indicador del éxito desarrollista no solo los incrementos de renta, sino también los indicadores sociales del índice de desarrollo humano. Sobre este criterio identifica rasgos de Estados desarrollistas en un amplio espectro de países, como Bangladés, la India, Brasil, Mauricio, Indonesia, China, Uganda, Tailandia, Turquía, Túnez y Chile. Sin embargo, se ofrece un concepto de Estado desarrollista excesivamente amplio y poco delimitado que se centra en aspectos sectoriales específicos de cada uno de estos países sin entrar en detalle a evaluar en conjunto la existencia o no de un Estado desarrollista.

Desde la perspectiva teórica, hay que destacar los trabajos de sistematización realizados por Evans (1995, 2008, 2013, 2014), que se centran en subrayar los avances en la disciplina económica en lo relativo a la relación entre capital físico y humano, pasando a establecerse en términos bidireccionales; es decir, la acumulación de capital fijo genera mejoras en la educación y salud, y la acumulación de capital humano tiene efectos positivos en la acumulación de capital físico. Así, siguiendo las ideas de las relaciones instrumentales y los círculos virtuosos de Sen, justifica la necesidad de ampliar el concepto de Estado desarrollista a las dos dimensiones centrales del desarrollo humano: la democracia y la equidad social.

En este nuevo marco multidimensional del Estado desarrollista, Evans y Heller (2013) plantean la necesidad de repensar algunos de los aspectos que tradicionalmente han caracterizado el Estado desarrollista desde la perspectiva de la economía institucional. En concreto, tres son sus propuestas.

1. Incorporar un amplio número de organizaciones de la sociedad civil que son partícipes de estas políticas y así romper la clásica hegemonía de las alianzas burocracias-conglomerados industriales.
2. Redefinir las relaciones entre Estado y sociedad, que pivotan sobre criterios como la participación, la transparencia y la rendición de cuentas públicas frente a las clásicas relaciones verticales, semiautoritarias y con escasa transparencia. Esto tiene a su vez un efecto en la naturaleza de la legitimidad de los regímenes, que pasan de emanar de la eficacia y los resultados a asentarse en la participación y el consenso, lo cual Evans (1995) denomina enraizamiento democrático.
3. Los instrumentos estatales para expandir las capacidades humanas exigen ampliar significativamente el arco de políticas públicas que engloba la actividad tradicional del Estado desarrollista de las políticas de industrializa-

ción hacia ámbitos del Estado de bienestar y del Estado derecho y de participación.

Por último, hay que señalar que en estos años también se ha producido una cierta reevaluación del componente económico del Estado desarrollista, es decir, del núcleo tradicional de lo que se ha conceptualizado como aquel. Esta redefinición se centra en las limitaciones para la actividad industrial-desarrollista derivadas de las presiones globalizadoras, fundamentalmente de la liberalización comercial a través de los acuerdos de la Organización Mundial del Comercio (Wade, 2003), los acuerdos regionales y bilaterales de liberalización comercial (Shadlen, 2005) y la implantación de las redes globales comerciales (Yeung, 2014). Tanto la liberalización comercial de los Estados como la internacionalización de la producción y distribución de las empresas privadas han establecido importantes límites a los instrumentos comerciales, fiscales y financieros que tradicionalmente permitían al Estado desarrollista proteger sus industrias nacionales y fomentar su competitividad internacional.

En este marco globalizador de constricción de los instrumentos proindustrialización, se ha argumentado que el grueso del proceso desarrollista de modernización de las economías debería centrarse en los instrumentos educativos y de investigación y desarrollo. Mazzucato (2011) habla de un Estado emprendedor responsable de desarrollar, fortalecer e impulsar un sistema de innovación público que cubra aquellos huecos que no cubre la empresa privada y de esta manera ampliar y orientar las políticas de desarrollo industrial que estime oportunas. Este enfoque suprime buena parte de la esencia del Estado desarrollista, al someter la selección de la estructura productiva y sus incentivos al mercado internacional en vez de a las estrategias públicas.

En resumen, los trabajos que han avanzado en la reconceptualización del Estado desarrollista lo han hecho de forma progresiva incorporando las dimensiones democrática y social por separado para finalmente plantearse incluir ambas de forma simultánea desde la perspectiva del desarrollo humano. Asimismo, el componente económico se ha reenfocado desde la perspectiva de la innovación y

el desarrollo con lo cual ha eliminado buena parte de la estructura de incentivos típica de un Estado desarrollista. Este nuevo enfoque supone la aparición de una serie de nuevos actores, instrumentos, relaciones y, por supuesto, de objetivos de desarrollo, que a día de hoy no se han sistematizado de forma adecuada.

RETOS DEL ESTADO DESARROLLISTA HUMANO

Hasta la fecha se han dado importantes pasos en la conceptualización del Estado desarrollista desde una perspectiva multidimensional y particularmente desde el enfoque del desarrollo humano. Sin embargo, aún queda un largo trabajo de articulación conceptual y teórica y de sistematización de evidencias particulares que permitan extraer conclusiones genéricas. A continuación, se esbozan algunos de los retos conceptuales, teóricos y metodológicos que enfrenta una investigación que tome como objeto de estudio el Estado desarrollista en su vertiente multidimensional.

Conceptualización y tipologías multidimensionales

El concepto de *Estado desarrollista multidimensional* se deriva de un enfoque multidimensional del desarrollo, por tanto, la construcción que se haga de este dependerá del tipo de concepto multidimensional de desarrollo que se elija. Ya se ha visto que el concepto de desarrollo ha sufrido una ruptura respecto de la tradicional visión unidimensional, pero que no ha alcanzado una nueva definición de consenso; es decir, se trata de un concepto que adopta múltiples acepciones en función de la corriente que lo utilice (Alkire, 2002). Existen varias opciones en lo referente a las dimensiones que debe incluir el Estado desarrollista multidimensional y que se pueden agrupar en tres grandes elecciones conceptuales.

La primera sería la más restrictiva e incorporaría nuevas dimensiones en función de su aporte instrumental al desarrollo económico. Estas dimensiones serían la educativa, orientada hacia la generación de competencias; la de innovación tecnológica, centrada en los ámbitos de mayor valor añadido y en aquellos aspectos de

orden institucional que tengan una relación directa con el fomento del desarrollo económico.

La segunda opción ampliaría las dimensiones desde una perspectiva ética, es decir, a partir de aquellos ámbitos donde se entiende que se producen avances en las libertades de los individuos *per se*. Aquí a su vez podríamos hacer una distinción entre aquellas en las que existen evidencias de que también tienen un aporte instrumental significativo y las que no. En este sentido, existe cierto consenso en que las dimensiones del desarrollo humano, entendido desde su componente social, es decir, educativo y de salud, cumplirían con ambos requisitos (Ranis, Stewart y Ramírez, 2000).

La tercera opción multidimensional y la más completa es aquella que incluye todas las dimensiones, tanto aquellas que incorporan componentes instrumentales al desarrollo económico como las que solo son un objetivo *per se*. En este ámbito, se incorporarían la dimensión político-democrática, la medioambiental y la de género, por citar algunas. Evidentemente, las combinaciones son múltiples y deberán adaptarse al objeto de estudio que se vaya a tratar en cada caso (país).

De cualquier manera, la inclusión de nuevas dimensiones en la conceptualización del Estado desarrollista supondrá la alteración de algunas de las categorías analíticas tradicionales del concepto, como los principales actores implicados, el formato de las relaciones entre actores, así como los instrumentos e incentivos de política pública que permitan la consecución de sus objetivos de desarrollo (Evans y Heller, 2013). En este sentido, la etiqueta de Estado desarrollista se volverá más compleja y difusa al estar sujeta al tipo de concepto multidimensional que se plantee y a la mayor variedad y amplitud de las categorías analíticas asociadas a cada una de las nuevas dimensiones.

En este sentido, una de las problemáticas que se derivará del enfoque multidimensional será que el Estado desarrollista ya no se definirá solo por tener estructuras públicas que consigan altos niveles de crecimiento económico y modernización de la estructura productiva, sino que para ser un Estado desarrollista “completo”

tendrá que conseguir también desarrollar las estructuras públicas que permitan ampliar las libertades sociales y democráticas. Esta situación abre la puerta a una tipología amplia de Estados desarrollistas “parciales”, con avances en algunas de las dimensiones y no en otras, lo cual daría lugar a tipos de Estados desarrollistas: económico, social, democrático, y de subtipos: económico-social, social-democrático, entre otros.

Un ejemplo ilustrativo de este nuevo enfoque sería el de Corea del Sur. Este país es reconocido como un caso paradigmático de Estado desarrollista entre mediados y finales del siglo XX por desarrollar una estructura pública de intervención económica durante la cual se alcanzaron importantes aumentos del PIB, incremento de las exportaciones de alto valor añadido y tecnologización de la estructura productiva. En paralelo, el país se caracterizó por una relativa reducción de las desigualdades y por la ausencia de libertades democráticas en un contexto de gobierno semiautoritario. Tras su crisis financiera a finales de la década de 1990, Corea realizó una serie de reformas estructurales que le permitieron reducir el nivel de intervencionismo estatal, desarrollar un extenso sistema de bienestar social y mejorar significativamente respecto de las libertades y los derechos de la ciudadanía.

Desde la perspectiva del Estado desarrollista, Corea fue un Estado desarrollista durante la segunda mitad del siglo XX y dejó de serlo a comienzos del siguiente siglo. Sin embargo, desde la perspectiva del Estado desarrollista humano, el país realizó una transición en su modelo, pasando de potenciar su componente económico en la primera fase a potenciar el social y democrático en la segunda. En definitiva, la conceptualización multidimensional nos permite captar con mayor amplitud y precisión la actividad y los efectos respecto del desarrollo de los Estados desarrollistas desde una perspectiva dinámica.

En conclusión, la conceptualización multidimensional implica incluir nuevas dimensiones en el Estado desarrollista más allá de la dimensión económica, lo cual enriquecerá y complejizará el análisis de los Estados desarrollistas. A su vez, estas nuevas dimen-

siones generarán nuevas categorías analíticas en forma de actores, relaciones, incentivos, instrumentos y objetivos de desarrollo, que deberán integrarse en un análisis conjunto. En última instancia, este enfoque multidimensional producirá tipos y subtipos de Estados desarrollistas según su éxito en las distintas dimensiones.

Multidisciplinariedad y enfoques teóricos

La concepción multidimensional del desarrollo no solo afecta al análisis del Estado desarrollista, sino también el conjunto del marco teórico en el cual se inserta su análisis. A continuación, se hace repaso de las principales implicaciones teóricas derivadas de aplicar el enfoque multidimensional del desarrollo humano al concepto de Estado desarrollista.

El grueso de las investigaciones sobre el Estado desarrollista desde el enfoque del institucionalismo económico establece su objeto de estudio en la relación entre las estructuras públicas del Estado desarrollista (variable independiente) y los efectos de estas en términos económicos (variable dependiente). Como vimos, al aplicar el enfoque de desarrollo humano, por un lado, el concepto de Estado desarrollista se amplía a nuevas dimensiones, y lo mismo sucede con sus efectos, que pasan de entenderse desde el desarrollo económico a hacerlo desde el desarrollo humano; es decir, incluyendo nuevas variables de la expansión de libertades y capacidades en los ámbitos político y social, y potencialmente en otros tantos.

Evidentemente, el análisis de la dimensión económica de esta relación se analiza desde un enfoque teórico relativamente similar al del clásico análisis del Estado desarrollista; o sea, las categorías analíticas no varían significativamente. Sin embargo, se volverá más complejo en el momento en que se trate de aplicar el enfoque tradicional a la comprensión de los efectos de las estructuras públicas económicas sobre las otras dimensiones (social y democrática). En principio, se mantendrá el enfoque institucional, pero deberá reenfocarse en función de la temática estudiada.

Un hecho similar sucede con el enfoque teórico desde la perspectiva de las dimensiones social y democrática. Desde la perspecti-

va democrática, es necesaria la inclusión de nuevas disciplinas, para entender qué y cómo las estructuras públicas pueden generar mayor participación, inclusión y ampliación de los derechos políticos de los ciudadanos. Esto exige aplicar enfoques teóricos por fuera de la economía institucional y más cerca de la ciencia política, el institucionalismo político y sociológico.

Lo mismo sucede desde la perspectiva de la dimensión social. Para entender cómo determinadas estructuras públicas consiguen altos estándares de bienestar social, las categorías del análisis económico institucional no ofrecen una aproximación analítica integral, aproximación que sí pueden ofrecer otras disciplinas, como la sociología institucional y la evaluación de políticas públicas. De forma similar, cuando estas dimensiones (democrática y social) se orienten al análisis de las relaciones instrumentales con las otras dimensiones, también necesitarán otros tipos de enfoques teóricos de otras disciplinas.

Lo que se plantea es un enfoque de carácter eminentemente multidisciplinar, que si bien resulta inevitable en un primer momento, lo cierto es que también puede resultar excesivamente extenso e incluso carente de interés epistemológico al ofrecer una amalgama de resultados desconectados. Así, lo ideal sería que el estudio multidisciplinar fuese aportando elementos de integración de estas disciplinas de manera que se avanzara en la construcción de marcos teóricos y analíticos comunes; es decir que se transite de enfoques multidisciplinarios a enfoques interdisciplinarios que permitan extraer conclusiones unificadas.

En lo referente al enfoque histórico institucional, el cambio fruto de la multidimensionalidad es menos evidente que en el enfoque económico, pero sigue resultando importante. Los trabajos derivados del enfoque histórico tienden a centrarse en los determinantes históricos del Estado desarrollista que abarcan una alta gama de ámbitos como el político, internacional, económico, entre otros. El asunto es que, al tomar el Estado desarrollista como variable dependiente desde el enfoque del desarrollo humano, ya se ha visto que el objeto de análisis se amplía al incluir toda una serie de nuevas ins-

tuciones, agentes e instrumentos, que deberán ser explicados por los determinantes históricos; es decir, no bastará con explicar cómo se moldean las estructuras que permiten el desarrollo económico, sino también las que posibilitan el desarrollo social y democrático y cómo interactúan entre ellas. Si bien probablemente las disciplinas de estudio, dada la heterogeneidad de los estudios históricos, serán similares, estas exigirán mayor amplitud para explicar las nuevas dimensiones del Estado desarrollista.

Por tanto, la multidimensionalidad del Estado desarrollista humano implicará multidisciplinariedad. Esto a su vez exigirá dos cosas: primero, seleccionar los enfoques teóricos asociados a cada disciplina; y segundo, identificar inicialmente enfoques teóricos con un cierto grado de congruencia entre disciplinas y, en última instancia, la construcción de enfoques teóricos comunes (interdisciplinarios) que permitan análisis integrales del objeto de estudio y no una agregación de análisis parciales y fragmentados.

ENFOQUE METODOLÓGICO, MÉTODOS, INDICADORES Y FUENTES

A grandes rasgos, el grueso de la literatura que ha tratado el Estado desarrollista en las últimas décadas ha seguido un enfoque inductivo-explicativo. Los primeros trabajos fueron fundamentalmente estudios de caso que trataban de explicar el éxito económico de los países de un determinado país del este asiático. A partir de ahí se fueron identificando patrones comunes en el grado y tipo de intervencionismo estatal, lo cual permitió derivar de estas coincidencias un modelo tipo de Estado desarrollista. Es decir, el modelo general del Estado desarrollista se construyó a partir de la experiencia asiática de mediados de siglo XX y como tal respondía a las especificidades de esa región en esa época.

Desde el enfoque histórico, numerosos estudios señalaron la especificidad de estos modelos y los determinantes históricos que subyacían a su diseño institucional, los cuales debían ser tomados en consideración, especialmente, por los riesgos que suponía replicar estos diseños institucionales a países con diferentes contextos y trayectorias históricas. Otros trabajos fueron más allá y llegaron a

plantear las importantes diferencias entre los modelos de los mismos países asiáticos. En cualquier caso, la construcción de modelos ideales de forma inductiva puede llevar a modelos que respondan a las circunstancias y necesidades de casos específicos, pero que quizá no respondan a las lógicas de otros casos.

La mecánica que se plantea desde el enfoque del Estado desarrollista humano es en cierta manera inversa; es decir, se parte de un modelo teórico ideal, que incluye las dimensiones, los actores, las herramientas y las relaciones que deberían contener este tipo de Estado desarrollista para tratar de contrastarlo con la realidad. La virtud de este enfoque deductivo reside en que elimina el sesgo regional y temporal del modelo inductivo y amplía el posible objeto de estudio a todo el arco de países y de momentos temporales. Como contrapunto, incluye un fuerte sesgo normativo y ahistórico, que corre el riesgo de obviar las especificidades de cada caso. Encontrar el equilibrio entre la generalización del modelo de Estado desarrollista humano y la singularidad de cada caso analítico será el gran reto del enfoque metodológico.

De este enfoque se derivará una serie de implicaciones metodológicas diferenciadas para los estudios de caso nacionales o regionales de tipo cualitativo y para los análisis comparados internacionales de carácter cuantitativo. En el primer caso, está claro que los retos conceptuales y teóricos que implica el planteamiento multidimensional del Estado desarrollista humano se presentarán también en el ámbito metodológico. La presencia de distintas disciplinas como la ciencia política, la sociología, la economía o el institucionalismo en sus diferentes variantes, y su integración en un marco común, implicará también la homogeneización de la metodología de investigación.

En general, el grueso de estas disciplinas aplicadas al estudio del Estado desarrollista ha optado por metodologías y métodos cualitativos orientados a identificar actores, estructuras, comportamientos, instrumentos e incentivos desde una perspectiva cualitativa en el ámbito nacional. La utilización de métodos cuantitativos se reduce a los estudios de corte económico y fundamentalmente se

utilizan algunos indicadores macroeconómicos para respaldar los logros económicos e industriales de un modelo o sector productivo. Por tanto, en lo referente a los estudios de caso y comparativas regionales, se seguirán empleando los tradicionales métodos cualitativos que son comunes a la mayoría de estas disciplinas, como entrevistas y análisis de documentación histórica en el ámbito institucional.

Donde surgen problemas es en el caso de los estudios comparados en el ámbito internacional. Ya hemos visto que el enfoque multidimensional elimina los limitantes geográficos y temporales del enfoque tradicional del Estado desarrollista, lo cual abre la puerta al análisis internacional de largas series históricas. Esto no se puede realizar mediante una metodología cualitativa. Aplicar una metodología cuantitativa supone sacrificar el detalle y los matices cualitativos, pero, a cambio, permite sistematizar y homogeneizar el análisis y realizar comparaciones del conjunto de países. Esto puede ser una herramienta muy útil si se complementa a su vez con una perspectiva histórica y, por tanto, se es consciente de las particularidades de cada caso.

En este sentido, para la medición de los Estados desarrollistas desde una perspectiva cuantitativa y simplificada, habrá que fijar dimensiones y asociarles indicadores *proxy* que permitan captar el efecto de la acción pública en los resultados de desarrollo de las distintas dimensiones. Para nutrir estos indicadores, existe una amplia variedad de bases de datos estandarizadas en el ámbito internacional con múltiples indicadores económicos, sociales e institucionales, como en el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Además, estos pueden complementarse con fuentes en el ámbito nacional.

CONCLUSIONES

Históricamente, el Estado desarrollista se ha conceptualizado desde la perspectiva unidimensional del desarrollo económico. Sin embargo, el concepto de desarrollo ha ido evolucionando en las últimas décadas y ha transitado de este enfoque unidimensional a un en-

foque multidimensional, que incluye nuevas dimensiones, como la social, la democrática, la medioambiental, y otras muchas. El exponente más sólido de esta evolución es el enfoque del desarrollo humano aportado por Amartya Sen, que ha contribuido con dos ideas centrales a esta reconceptualización.

Primero, el desarrollo económico es solo una de las vías a través de las cuales se pueden ampliar las libertades y capacidades de los individuos, por lo que un enfoque desarrollista integral debe ir más allá del desarrollo económico, que incluye elementos como el desarrollo social y democrático. Segundo, estas nuevas dimensiones son positivas desde una perspectiva ética, pero además pueden tener efectos de retroalimentación positiva entre ellas. Profundizar en la comprensión de estas interacciones interdimensionales es uno de los grandes retos actuales de la teoría del desarrollo para plantear políticas con efectos multiplicadores respecto del desarrollo.

Esta nueva conceptualización del desarrollo tuvo inevitablemente su eco en la conceptualización del Estado desarrollista. Existe una cantidad importante de trabajos que lo han tratado y han incorporado nuevas dimensiones como la democrática y la social, que han derivado en esfuerzos por sistematizarlo desde la perspectiva del desarrollo humano (Estado desarrollista humano). Este nuevo enfoque implica una serie de novedades: la inclusión de instituciones vinculadas al Estado de bienestar y al desarrollo de la democracia y la participación, así como a actores de la sociedad civil, el desarrollo y la institucionalización de nuevas formas de relacionarse entre los actores (cooperación, transparencia, rendición de cuentas, “enraizamiento democrático”) y la aparición o adaptación de algunos instrumentos de política desarrollista tradicionales del Estado desarrollista (política educativa y de investigación y desarrollo), así como la progresiva desaparición de otros (proteccionismo comercial).

Esto a su vez tiene implicaciones en los planteamientos teóricos que abordan el Estado desarrollista humano. El inevitable enfoque inter- o multidisciplinar obliga a desarrollar enfoques teóricos integrados entre el institucionalismo, la economía, la ciencia políti-

ca, la sociología, y otras disciplinas. Asimismo, obliga a un enfoque metodológico heterogéneo que incluya e integre los distintos métodos de análisis de estas disciplinas desde una perspectiva espacio-temporal amplia y dinámica, lo cual, en última instancia, debería dar paso al inicio de estudios comparados de carácter cuantitativo.

En definitiva, la reconceptualización del Estado desarrollista desde una perspectiva multidimensional enriquece significativamente la capacidad de análisis de la relación de las estructuras públicas con el desarrollo de una sociedad, pero también supone importantes retos analíticos para los que aún no existe el andamiaje teórico y metodológico necesario. Avanzar en la construcción e integración de este marco multidisciplinar es la condición *sine qua non* para pasar de planteamientos genéricos y abstractos a análisis sólidos que permitan generar evidencia empírica y teórica sobre el Estado desarrollista humano y su capacidad de contribuir al desarrollo humano.

REFERENCIAS

- Alkire, S. (2002). Dimensions of human development. *World Development*, 30(2), 181-205. DOI: 10.1016/S0305-750X(01)00109-7
- Amsden, A. H. (1989). *Asia's next giant: South Korea and late industrialization*. Oxford: Oxford University Press.
- Anand, S. y Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049.
- Barro, R. J. (1996). Democracy and growth. *Journal of Economic Growth*, 1(1), 1-27.
- Berg, A., Ostry, J. D. y Zettelmeyer, J. (2012). What makes growth sustained? *Journal of Development Economics*, 98(2), 149-166.
- Besley, T. y Kudamatsu, M. (2006). Health and democracy. *The American Economic Review*, 96(2), 313-318.
- Besley, T. J. y Kudamatsu, M. (2007). Making autocracy work. Recuperado de https://papers.ssrn.com/sol3/papers2.cfm?abstract_id=1127017
- Boserup, E. (2007). *Woman's role in economic development*. Londres: Earthscan.

- Cammack, D. y Kelsall, T. (2011). Neo-patrimonialism, Institutions and Economic Growth: The Case of Malawi, 1964-2009. *IDS Bulletin*, 42(2), 88-96. DOI: 10.1111/j.1759-5436.2011.00214.x
- De la Cruz Prego, F. (2014). Los Estados desarrollistas en el este asiático: aportaciones institucionales y límites históricos. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 3(2), 26-49.
- Doucouliağos, H. y Ulubaşođlu, M. A. (2008). Democracy and economic growth: A meta-analysis. *American Journal of Political Science*, 52(1), 61-83.
- Easterly, W. (2007). Inequality does cause underdevelopment: Insights from a new instrument. *Journal of Development Economics*, 84(2), 755-776. doi:10.1016/j.jdeveco.2006.11.002
- Edigheji, O. (2010). Constructing a democratic developmental state in South Africa: potentials and challenges. En O. Edigheji (ed.), *Constructing a democratic developmental state in South Africa* (pp. 1-33). Cape Town: Human Sciences Research Council.
- Evans, P. (1995). *Embedded autonomy: States and industrial transformation*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Evans, P. (2008). In search of the 21st century developmental state. *Working Paper*, 4.
- Evans, P. y Heller, P. (2013). Human development, state transformation and the politics of the developmental state. En S. Leibfried, F. Nullmeier, E. Huber, M. Lange, J. Levy y J. D. Stephens (eds.), *The Oxford Handbook of Transformations of the State* (pp. 691-713). , Oxford: Oxford University Press.
- Evans, P. B. (2014). The capability enhancing developmental state: Concepts and national trajectories. En *The South Korean Development Experience* (pp. 83-110). Palgrave Macmillan UK.
- Gerring, J., Thacker, S. C. y Alfaro, R. (2012). Democracy and human development. *The Journal of Politics*, 74(1), 1-17. doi:10.1017/S0022381611001113
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321. DOI 10.1007/s10887-012-9081-x

- Johnson, C. (1982). *MITI and the Japanese miracle: The growth of industrial policy: 1925-1975*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *The American Economic Review*, 45(1), 1-28.
- Kwon, H. J. (2005). Transforming the developmental welfare state in East Asia. *Development and Change*, 36(3), 477-497. DOI: 10.1111/j.0012-155X.2005.00420.x
- Kwon, H. J. (2009). The reform of the developmental welfare state in East Asia. *International Journal of Social Welfare*, 18(s1), S12-S21. DOI: 10.1111/j.1468-2397.2009.00655.x
- Lipset, S. M. (1959). Some social requisites of democracy: Economic development and political legitimacy. *American political science review*, 53(1), 69-105.
- Malik, K. (2013). Human development report 2013. The rise of the South: Human progress in a diverse world. *UNDP-HDRO Human Development Reports*.
- Mazzucato, M. (2011). The entrepreneurial state. *Soundings*, 49(49), 131-142. DOI: <https://doi.org/10.3898/136266211798411183>
- McGuire, J. W. (2010). *Wealth, health, and democracy in East Asia and Latin America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mkandawire, T. (2001). Thinking about developmental states in Africa. *Cambridge Journal of Economics*, 25(3), 289-314.
- Moser, C. (1993). *Gender planning and development*. Londres: Routledge.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okun, A. M. (1975). *Equality and efficiency, the big tradeoff*. Washington D. C.: Brookings Institution Press.
- Ostry, J. D., Berg, A. y Tsangarides, C. G. (2014). *Redistribution, inequality, and growth*. International Monetary Fund.
- Ostry, J. D. y Berg, A. (2011). *Inequality and unsustainable growth*. International Monetary Fund.
- Payne, A. y Phillips, N. (2010). *Development (key concepts)*. Cambridge: Polity Press.
- Persson, T. y Tabellini, G. (2006). Democracy and development: The devil in the details. *NBER Working Paper*, 11993.

- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Massachusetts: Belknap Press.
- Przeworski, A., Alvarez, M. E., Cheibub, J. A. y Limongi, F. (1993). *Democracy and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ranis, G., Stewart, F. y Samman, E. (2006). Human development: Beyond the human development index. *Journal of Human Development*, 7(3), 323-358. DOI: 10.1080/14649880600815917
- Ranis, G., Stewart, F. y Ramirez, A. (2000). Economic growth and human development. *World development*, 28(2), 197-219.
- Robinson, M. y White, G. (1998). *The Democratic Developmental State: political and institutional design*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodrik, D. (1997). Democracy and economic performance. Recuperado de http://homepage.ntu.edu.tw/~kslin/macro2009/Rodrik_1997.pdf
- Routley, L. (2012). Developmental states: a review of the literature. *ESID Working Paper*, 3.
- Sandbrook, R., Edelman, M., Heller, P. y Teichman, J. (2007). *Social democracy in the global periphery: Origins, challenges, prospects*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seers, D. (1969). The meaning of development. En D. Lehmann, *Development theory* (vol. 104, pp. 9-30). Londres y Nueva York: Routledge.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Shadlen, K. C. (2005). Exchanging development for market access? Deep integration and industrial policy under multilateral and regional-bilateral trade agreements. *Review of International Political Economy*, 12(5), 750-775. DOI: 10.1080/09692290500339685
- Stiglitz, J. (2012). *The price of inequality: How today's divided society endangers our future*. Penguin.
- Streeten, P. (1984). Basic needs: Some unsettled questions. *World Development*, 12(9), 973-978.
- Suri, T., Boozer, M. A., Ranis, G. y Stewart, F. (2011). Paths to success: The relationship between human development and economic growth. *World Development*, 39(4), 506-522. DOI: 10.1016/j.worlddev.2010.08.020
- Taylor, I. (2005). Botswana's developmental state and the politics of legitimacy. En *Global Encounters* (pp. 41-62). Basingstoke, Reino Unido: Palgrave Macmillan.

- Wade, R. (1990). *Governing the market: Economic theory and the role of government in East Asian industrialization*. Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Wade, R. H. (2003). What strategies are viable for developing countries today? The World Trade Organization and the shrinking of 'development space'. *Review of international political economy*, 10(4), 621-644. DOI: 10.1080/09692290310001601902
- White, G. (1995). Towards a democratic developmental state. *IDS Bulletin*, 26(2), 27-36. DOI: 10.1111/j.1759-5436.1995.mp26002004.x
- Yeung, H. W. C. (2014). Governing the market in a globalizing era: Developmental states, global production networks and inter-firm dynamics in East Asia. *Review of International Political Economy*, 21(1), 70-101.
- Woo, C. (1999). *The developmental state*. Ithaca: Cornell University Press.

LAS DIFERENTES APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LOS BARRIOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Different approaches for the study
of neighborhoods in social sciences

Sandra Carolina Pulido Chaparro

Universidad El Bosque
Universidad de los Andes

DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/indes.24.2.7718>

SANDRA CAROLINA PULIDO CHAPARRO

PSICÓLOGA E INVESTIGADORA. UNIVERSIDAD EL BOSQUE. MAestrÍA EN AN-
TROPOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. CANDIDATA DE DOCTORADO EN
ANTROPOLOGÍA. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. SC.PULIDO10@UNIANDES.EDU.
CO.

RESUMEN

Este artículo tiene el objetivo de hacer una revisión de los estudios que desde las ciencias sociales, especialmente la antropología urbana, han trabajado sobre los barrios y vecindarios y, por ende, sobre la ciudad. Para ello, se desarrolla una breve reseña de los primeros estudios que se realizaron sobre los vecindarios en la Escuela de Chicago y en la Escuela de Mánchester. En la segunda parte, se muestran las diferentes aproximaciones sobre los barrios desde la década de 1990, miradas que, en el escenario teórico, reproducen supuestos de “lugar” anteriores al giro espacial y herederos de la Escuela de Chicago. Para finalizar, se concluye sobre los límites de los estudios barriales, entre los que se destacan pensar y reconceptualizar los barrios y desligarse de fronteras geométricas definidas y de la visión de comunidad. Por tanto, el presente artículo apuesta por la reflexión en torno a las nuevas concepciones del lugar que se dan después del giro espacial, unas concepciones más dinámicas y relacionales, en las que los barrios se configuran a partir de trayectorias, influencias, intercambios, prácticas e historias de sus residentes. Así, el barrio se entiende de una forma interconectada, articulado con los múltiples lugares que conforman la ciudad, y no como una entidad aislada o un telón de fondo sobre el que se produce lo social.

PALABRAS CLAVE: barrios, comunidad, ciudad, antropología urbana.

ABSTRACT

This article aims to review the made by social sciences and urban anthropology about neighborhoods, and thus the city. For this porpuse a brief overview of the initial work of the Chicago School and the University of Macbester about neighborhoods is developed. In the second part, the different approaches since the 90's about neighborhoods are shown. Views that in a theoretical scenario reproduced assumptions of “place” before the spatial turn and the heirs of the School of Chicago. Finally, the challenges that neighborhood studies face are discussed. Among the challenges is the need to think and reconceptualized the neighborhood, separating them from geometric boundaries and the community vision.

Therefore, this article focuses on reflection of the new conceptions of the place given after the spatial turn, more dynamic and relational conceptions, in which the neighborhoods are configured out of its inhabitant's trajectories, influences, interchanges, practices and histories (Massey, 2004). Thus, the neighborhood is understood interconnected, articulated with the multiple places that make up the city, and not as an isolated entity or a backdrop on which the social is produced.

KEYWORDS: *Keywords: neighborhoods, community, city, urban anthropology.*

INTRODUCCIÓN

Hoy, una vez más, según Madden (2014), el barrio es un concepto central en la planificación urbana y en las ciencias sociales. Para algunos investigadores, el periodo actual se caracteriza por un énfasis renovado en el barrio generado por el nuevo localismo, un resurgimiento que aparece gracias a las nuevas pautas de desigualdad socioespacial, a la globalización y a las nuevas transformaciones espaciales asociadas al neoliberalismo. El espacio como concepto ha sido un elemento esencial en los estudios urbanos y ha constituido una comunidad “imaginada”¹ que se podía demarcar con fronteras claras, límites físicos y representar bajo las coordenadas de un mapa. En este escenario, este artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica a partir de la pregunta de cómo se han tratado los espacios urbanos específicos, barrios y vecindarios, desde las ciencias sociales, especialmente desde la antropología. Para lo anterior, se divide en los siguientes apartados. En primer lugar, una breve reseña sobre los primeros trabajos que se realizaron sobre los barrios-vecindarios y, por ende, sobre la ciudad, que comienza en la Escuela de Chicago, pasa por la Escuela de Mánchester, para terminar con la influencia de ambas corrientes en América Latina. En segundo lugar, se realiza una recopilación de los estudios de barrios realizados desde la década de 1990 que, dada la multiplicidad de trabajos y enfoques, se van a analizar tomando la estrategia analítica de Setha Low, en la que se utiliza una serie de imágenes, adjetivos y metáforas para la realización de una antología organizada de antropología. En tercer lugar, se plantearán algunos límites que presenta el estudio de los barrios en las diferentes aproximaciones y, por último, se presentan las conclusiones y algunas reflexiones.

1 Al estilo de las “comunidades imaginadas” de Benedict Anderson (1993) y como lo señala Lacarrieu (1995, p. 38).

UNA BREVE RESEÑA HISTÓRICA DE LOS TRABAJOS DE BARRIOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El inicio del estudio de la ciudad en las ciencias sociales se ubica en la Escuela Chicago, entre las décadas de 1920 y 1930, época en la que se desarrolla una perspectiva ecológica inspirada en el darwinismo social (Low, 1999; Hannerz, 1986; Franco, 2008). La ciudad fue teorizada por sus precursores, R. Park, E. Buguess y L. Wirth, como un agregado de nichos ecológicos contiguos, ocupados por grupos humanos en una serie de anillos concéntricos que rodeaban un núcleo central (Low, 1999). Para Park (1999), existía un estrato de vida humana biótico, en el que la competencia era la forma básica de coexistencia e influenciaba la conformación de la ciudad moderna, aunque esta podía estar o no limitada por un orden moral. Por tanto, según el autor, los habitantes más fuertes del medio urbano ocuparían los lugares más ventajosos y los otros se adaptarían a sus demandas (Park, 1999). Asimismo, examinó las variadas características de los barrios urbanos desde esta perspectiva: 1. como mundos aislados, hogares de poblaciones de inmigrantes con pocos vínculos en la sociedad que los rodeaba; 2. como aglomeraciones anónimas de individuos en movimiento y 3. como áreas de vicio,² debido a las transformaciones que trajo la industrialización en los procesos de urbanización. Uno de los temas en los que profundizó fue el vecindario, entendido como unidad social y generador del espíritu colectivo, en el que describió sus contornos, su coherencia en la organización interna y externa y las relaciones

2 “La mayoría de las ciudades poseen barrios de vicio delimitados, como el que existía hasta hace poco en Chicago, tienen también sus lugares de encuentro para toda clase de criminales. Toda gran ciudad posee sus suburbios industriales” (Park, 1999, p. 56).

inmediatas entre sus individuos³ (Franco, 2008). Por su parte, Burgess (1925) elaboró conceptos y mostró aplicaciones prácticas, de las que derivó el diagrama ideal de la ciudad como una serie de círculos concéntricos. Por otro lado, L. Wirth, en “Urbanism as a way of life” (1938), señala la ausencia de una teoría del urbanismo en la ecología humana que ofreciera, de un modo sistemático, conocimientos concernientes a la ciudad como una entidad social. Por este motivo, concentra su planteamiento en la identificación de categorías de análisis como el tamaño de población, la densidad y la heterogeneidad. Los trabajos realizados en esta escuela se ubicaron en Chicago, la que entendieron como un laboratorio y cuyos barrios fueron los centros del trabajo etnográfico, en los que la observación participante fue una estrategia investigativa que permitió describir y explicar las adaptaciones locales de las poblaciones urbanas a estos microambientes (Hannerz, 1986).

Otra línea de trabajo se desarrolló en la Escuela de Mánchester entre las décadas de 1950 y 1970. Sus precursores, Max Gluckman, Victor Turner y J. Clyde Mitchell, se centraron en el análisis de la adaptación de los grupos tribales a las condiciones de migración, industrialización y urbanización del periodo de dominación colonial en África (Hannerz, 1986). Los integrantes de esta emergente tradición pensaban que la ciudad, entendida como un todo, se convertía en un artefacto demasiado amplio, por lo que las personas y los grupos estudiados en un entorno urbano eran comprendidos

3 Por ejemplo, Park (1999), uno de los fundadores de la Escuela de Chicago, conceptualizaba el lugar como “el hábitat”, categoría tomada de la ecología humana, que define el lugar como un sistema que tiene límites, en el que interactúan los habitantes —sean plantas, animales o personas— “y a este tipo de hábitat y a sus habitantes se les denomina comunidad” (p. 129). Asimismo, define la comunidad con las siguientes características: 1. una población territorialmente organizada, 2. más o menos arraigada completamente al suelo que ocupa y 3. en este los individuos mantienen relaciones de interdependencia. En estas características, se puede observar una relación, hábitat-lugar-comunidad-identidad. Igualmente, el hábitat-lugar presenta las características de área natural: cerrado, con límites, fijo en un territorio y lugar de ubicación dentro de un área más general; esto es, una especie de contenedor en el que interactúan los habitantes.

mejor desde una perspectiva situacional. Una aproximación que se puede ver en el trabajo de los sociólogos Young y Willmott (1957), *Family and kinship in east London*, en el que concibieron la ciudad como una serie de comunidades urbanas, basadas en relaciones de redes de parentesco.

Es interesante destacar cómo las dos tradiciones fundacionales de los estudios de la ciudad en las ciencias sociales, que parten del trabajo de campo y de una perspectiva comparativa, parecen llegar a conclusiones aparentemente opuestas. Mientras que para la Escuela de Chicago la ciudad puede definirse, para la Escuela de Mánchester la ciudad es indefinible en términos universales (Monge, 2007). No obstante, existe una constante en ambas escuelas: las dos trabajan con grupos muy concretos de ciudadanos y lo hacen de un modo fragmentario. Asimismo, según Monge (2007), ambas escuelas son responsables de la progresiva introducción en el estudio de la ciudad de los métodos de trabajo de las pequeñas comunidades, de la etnografía contextualizada, de las historias de vida, de la observación participante, del análisis situacional, de los estudios de redes. En este sentido, en estas dos tradiciones, la de la Escuela de Chicago y la de Mánchester, el barrio se convirtió en aldeas antropológicas que integran la complejidad de la ciudad (Monge, 2007; Lacarrieu, 2007).

Asimismo, ambas escuelas influyeron en el inicio del trabajo urbano en América Latina: la Escuela de Chicago, con los trabajos de Redfield, *Tepoztlan: A mexican village* (1930), y de Oscar Lewis, *Antropología de la pobreza* (1961); y la de Mánchester, con el uso de la metodología de Larissa Lomnitz en *Cómo sobreviven los marginados* (1975), obra pionera en la aplicación de las redes sociales en México. Estos trabajos generaron controversia, principalmente en relación con el estudio de la cultura de la pobreza, y fueron muy criticados por hacer hincapié y generalizar la transmisión patológica de valores y de comportamientos destructivos dentro de las familias pobres (Bourgois, 2010; Mongue, 2007; Salcedo y Ziderman, 2008). Sin embargo, a pesar de las críticas, fueron unas aproximaciones que permitieron que los antropólogos urbanos, en las décadas de 1960 y

1970, se centraran en describir y analizar las ciudades latinoamericanas a partir de los barrios populares.

Unas investigaciones que en América Latina se empiezan a trabajar a partir del crecimiento urbano en los diferentes países y de la aparición de asentamientos campesinos y obreros en las periferias de estas nuevas ciudades (Gilbert, 1997). Estos barrios —vecindarios y favelas en Brasil, villas miseria en Argentina, conventillos en Chile y Uruguay, colonias populares en México, barrios de invasión y comunas en Colombia, etc.— se dan por la migración de campesinos a la ciudad, por la desigualdad en la distribución de la riqueza, por el desplazamiento ligado a las violencias internas y, en algunos casos, por desastres naturales; asimismo, el marcado déficit de vivienda y los procesos de urbanización caracterizados por la marginalidad económica, social y territorial cimentaron también estos procesos (Gilbert, 1997).

En este sentido, los barrios populares permitieron que los antropólogos urbanos se centraran en escribir y analizar las ciudades latinoamericanas en relación con el cambio social y cultural de los pobladores rurales a la ciudad y la configuración de comunidades y vecindades en estos barrios. Estos escenarios, además, comenzaron a interpretarse como una comunidad homogénea, con una cultura local compartida y unos límites muy definidos, que constituían enclaves culturales (Arturo, 1993; Lacarrieu, 2007).

Entre las críticas a la Escuela de Chicago se encuentra la realizada por Salcedo y Zeiderman (2008), quienes argumentan que ver las formas de vida urbanas como productos de una manera espacial particular, como se hace en la Escuela de Chicago, es un error ideológico que nubla las relaciones sociales y las estructuras económicas, que son las responsables de producir formas culturales y espaciales de la ciudad.

Así, a pesar de los aportes y las nuevas perspectivas de análisis, el barrio como categoría espacial no fue cuestionado, ni desnaturalizado, por lo que seguía viéndose como espacios geográficos fijos con delimitaciones y fronteras. Asimismo, el espacio y el lugar se utilizaban indiscriminadamente en diferentes escenarios de la

antropología y su significado se relacionaba con el de un contenedor espacial en el que ocurría la investigación etnográfica (Rolph-Trouillot, 2011). Esto es, el lugar se entendía/definía en su mayoría como una creación antropológica; más específicamente, y según Appadurai (1988, p. 37), como una prisión metonímica que encarcelaba a los nativos y que era producida por la presentación en áreas particulares de imágenes concretas.⁴ Unos enclaves ahistóricos, coherentes internamente y arraigados territorialmente, y vinculados a comunidades homogéneas. Asimismo, las vecindades fueron delimitadas y definidas por una única identidad, en la que se construía una comunidad imaginada. Esta situación comienza a transformarse en las décadas de 1970 y 1980, cuando el espacio se sitúa como eje de discusión, en una apuesta por la desnaturalización y reconceptualización desde las ciencias sociales.

Entre estas conceptualizaciones, fue la conceptualización de Lefevre (2013) la que inició el debate y la que influyó en la mayoría de las ciencias sociales, lo cual se refleja en los trabajos de autores como Harvey (1998), Soja (1980) y Castells (1977). Lefebvre propuso que el espacio (social) es una producción/construcción (social). Es decir, y de acuerdo con la diferenciación que hace Low (1999), mientras que la producción social del espacio hace referencia a todos aquellos factores sociales, económicos y políticos relacionados con la creación del espacio físico, la construcción social del espacio se concreta en la experiencia fenomenológica y simbólica del espacio, mediado por el intercambio, el conflicto y el control de las memorias, los recuerdos y las imágenes. Unas aproximaciones que aportaron nuevas formas de ver la ciudad y, por ende, los barrios y vecindarios.

4 Sin embargo, es importante señalar que a finales de la década de 1950, la antropología de la economía política hizo hincapié en que las culturas no se podían entender de una manera “local”, sino que se podían, y debían, ver en formas regionales y transnacionales de conexión. Una demanda que se presentaba como una crítica a las nociones culturales vinculadas al territorio Wolf (1982). Además, en la década de 1980, también resaltó la interconectividad cultural (Appadurai, 1988) entre diferentes contextos.

DIFERENTES METÁFORAS PARA PENSAR LO BARRIAL: DESDE LOS BARRIOS ÉTNICOS Y MULTIÉTNICOS A LOS EFECTOS DE LOS BARRIOS

Los procesos de migración que se dieron en Europa y en los Estados Unidos a partir de mediados del siglo XX conformaron una nueva realidad socioespacial. En el primer caso, en Europa, Schteingart (2001) señala que, a partir de las décadas de 1950 y 1960 y como consecuencia del proceso poscolonial, se presentó una creciente oleada de llegadas de grupos raciales y étnicos provenientes, principalmente, de países africanos o asiáticos, que, con sus diferencias físicas, incorporaban a los lugares de destino religiones, experiencias de vida y culturas diferentes. En este contexto, el área urbana europea se ha analizado bajo la noción de *exclusión social*, concepto que hace referencia a aspectos económico-sociales básicos e incluye también aquellos vinculados a aspectos culturales. En particular, estos estudios se centran en la temática de las identidades, en la que se destacan problemas raciales, étnicos y de género, en un contexto en el que las migraciones internacionales producen complejas situaciones sociales. Por tanto, el estudio de los barrios en Europa nos muestra que, en la actualidad, estos se han convertido en lugares donde convergen diferentes tipos de culturas y que se han denominado barrios étnicos o barrios con diversidad étnica. Bajo esta perspectiva, se pueden ver investigaciones que analizan el grado de heterogeneidad social y los mecanismos que re-producen las desigualdades sociales y los efectos de la interacción entre diferentes etnias. En este sentido, se establecen investigaciones en las que se buscan analizar los efectos en la integración social. Sin embargo, no se encuentran resultados concluyentes, ya que, mientras algunas afirman que la diversidad étnica tiene un efecto negativo⁵ en la cohesión social, que se explican desde la teoría del conflicto, otras subrayan que el contacto interétnico es favorable en la interacción que apuesta por

5 En los barrios diversos, los residentes tienden a ser menos confiados, menos cooperativos y manifiestan menos actitudes cívicas (Alesina y La Ferrara, 2000; Leigh, 2006).

la teoría del contacto (Laurence, 2011; Górný y Toruńczyk-Ruiz, 2014). Sin embargo, como lo señala Blokland y Van Eijk (2010), el contacto no siempre implica una integración o una construcción de identidad de un nosotros. Por ejemplo, en su estudio “Do people who like diversity practice diversity in neighbourhood life?”, realizado en Rotterdam, en los Países Bajos, la investigadora se preguntó si a las personas que les gustaba la diversidad étnica y vivían en un área de estas características tenían diversidad en sus redes o contribuían a configurar un barrio más integrado a través del uso de las redes. En este sentido, trabajó con los residentes blancos de clase media alta que decidían vivir en barrios mixtos, lo cual le llevó a concluir que la selección de este tipo de barrio estaba más relacionada con consumir el multiculturalismo de los otros grupos étnicos que viven allí que con establecer relaciones o redes sociales con estos grupos residentes. En este sentido, vivir en el mismo barrio no implicaba identificarse bajo una categoría de un nosotros.

En el caso estadounidense, una historia marcada por la esclavitud y el racismo hace que la segregación sea predominantemente racial que convierte al gueto en una forma socioespacial específica (Wacquant, 2013). En el siglo XIX, la masiva emigración de negros esclavos del sur a las grandes ciudades industriales del norte, en especial Chicago y Nueva York, afianzó la concreción de los guetos, en los que se concentraban los nuevos grupos poblacionales. Así, en el siglo XX, gran parte de las ciudades más pobladas contaban con esta realidad socioespacial. Con estos movimientos poblacionales, después de 1965, se aceleró la inmigración a los Estados Unidos desde países hispanos⁶ y asiáticos, de la mano de nuevas políticas de emigración (Skop y Li, 2005). En consecuencia, muchos espacios urbanos, como los barrios, experimentaron transformaciones radicales en su composición, provocados por el cambio de la distribución étnica y racial en las zonas urbanas y suburbanas. A partir de esta realidad, los estudios urbanos se enfocaron en la segregación

6 Y así se configuraron los barrios hispanos, mayoritariamente chicanos en el sudoeste, puertorriqueños en Nueva York, cubanos en Florida; posteriormente, barrios asiáticos en California y, en menor medida, en la costa del este.

racial y étnica en relación con los procesos que la re-producían y le daban continuidad y centrándose en los vínculos entre clase, racismo y discriminación (Wen, Lauderdale y Kandula, 2009). Una realidad que también se sumaba a la diversidad interétnica y a las preguntas sobre la integración social y a las tensiones entre las diversidades de identidades y una ciudad segregada que no reconoce sus diferencias (Holston y Appadurai, 1996).

En la década de 1990, los Estados Unidos presentaron otro nuevo y rápido aumento de la diversidad racial y étnica (Ming, Lauderdale y Kandula, 2009) con individuos procedentes, principalmente, del mundo asiático y, con ella, un alto crecimiento de barrios étnicos. Sin embargo, este nuevo incremento no se debió a elementos estructurales, sociales, económicos o políticos, como lo analiza Wacquant (2013) en los guetos estadounidenses, sino a la propia elección de los individuos, en su mayoría inmigrantes asiáticos adinerados, anglohablantes y con trabajos profesionales, que eligieron vivir en zonas de alto estatus con sus compañeros de etnia y mantener sus rasgos culturales. Unos nuevos espacios, denominados por la academia *ethnoburb*,⁷ en los que se materializa la mezcla entre un enclave étnico tradicional y un suburbio típico. Un fenómeno que revive el término de *comunidad* étnica dado por la construcción voluntaria de grupos étnicos, generado por la atracción en el grupo y los esfuerzos intencionales en el mantenimiento de la identidad étnica (Ming, Lauderdale y Kandula, 2009).

En este sentido, los barrios-vecindarios interétnicos, étnicos y *ethnoburb* son analizados, en la mayoría de las investigaciones, como territorios con áreas delimitadas, en las que se encuentra un grupo de personas con características o atributos comunes de clase, raza y etnia y con una serie de relaciones humanas específicas. Asimismo, existe una serie de etnografías en las que estos barrios se trabajan

7 El modelo *ethnoburb* se ha concentrado en el estudio de la comunidad china en Los Ángeles, también se ha confirmado en otros lugares, específicamente entre los chinos en la bahía de San Francisco, Silicon Valley, Houston, Toronto y Vancouver; los coreanos en los suburbios de Nueva York; y los vietnamitas del norte de Virginia.

como enclaves culturales, escenarios donde se materializan las estrategias de sus habitantes por la supervivencia política y económica frente a la marginación y la discriminación por factores de raza y clase (Bourgouis, 2010).

Por otro lado, en la actualidad, tanto en los Estados Unidos y Europa como en América Latina, el efecto del barrio se ha convertido en una de las líneas de investigación más relevantes (Flores, 2006). Esta perspectiva se concentra en los “efectos de los barrios o vecindad” (Gould y Austin, 1997; Sampson, 2012; Madden, 2014), principalmente en los barrios pobres, y plantea que las características barriales “traspasan” la experiencia individual a través de ciertos mecanismos, tales como el efecto pares, la socialización colectiva y la socialización institucional (Gould y Austin, 1997; Flores, 2006). Además, enuncia que la influencia de dichos espacios puede condicionar la calidad de vida y el bienestar de los individuos que viven en dichos lugares (Sampson, 2012). Sin embargo, en este escenario, los investigadores han tratado de demostrar que las personas que crecieron o residen en barrios predominantemente pobres o de clase trabajadora experimentan una variedad de resultados negativos, como problemas comportamentales y de la salud, lo cual los lleva a la conclusión que ser pobre en barrios con pobreza concentrada presenta un alto riesgo en la calidad de vida.

A pesar de que la perspectiva y el discurso dominante en el estudio de los efectos de los barrios presentan muchos datos y elementos acerca de la desigualdad espacial, varios autores señalan algunas limitaciones y vacíos en esta argumentación. Así, Madden (2014) señala que la principal crítica que se le puede hacer se centra en su teorización, ya que este tipo de investigaciones presenta poco trabajo teórico en relación con la conceptualización de “barrio” y “vecindad”. Por otro lado, afirma que esta modalidad de literatura, en su mayoría, entiende los barrios como contenedores ahistóricos y áreas naturalizadas. En este sentido, explica que los barrios se definen como secciones censales, pequeñas áreas geográficas que se asemejan a los barrios “naturales” en su desarrollo físico, económico y características sociodemográficas (Guo y Bhat, 2007). Como

Madden (2014) afirma, los científicos sociales, en la práctica, definen los barrios a partir de los límites geográficos establecidos por el Estado. Por tanto, muchas veces, su conceptualización no permite hablar de procesos sociales que se producen en estos lugares. En este sentido, pareciera que volviéramos a una de las críticas que se le hacía a la Escuela de Chicago, en la que las maneras de la vida urbana se veían como producto de una forma espacial física en la que no se cuestionaba lo espacial.

De los barrios de autoconstrucción, las memorias, historias e identidades barriales a los barrios cerrados

Desde mediados de la década de 1980, y especialmente en la década de 1990, aquellos países latinoamericanos que habían sufrido regímenes dictatoriales fueron, poco a poco, recuperando el Estado de derecho, lo cual llevó a nuevas discusiones sobre ciudadanía, derechos y democracia participativa y a la revitalización de los movimientos sociales (Portal y Safa, 2005). Esta nueva realidad y participación permitió, además, la legalización de barrios ilegales que se habían configurado en los años anteriores. Asimismo, Portal y Safa (2005) señalan que, en esta misma época, comenzaron a proliferar y a consolidarse organizaciones sociales que, desde distintos escenarios, se preocupaban por la obtención y el mejoramiento de los servicios, y con ellas, como lo señala Zibechi (2008), se configuraron barriadas populares que permitieron, además, una serie de temáticas de investigación sobre asentamientos populares que todavía, según el autor, siguen vigentes, tales como la capacidad de autoorganización a partir de la autoconstrucción, el papel crucial de las mujeres en la lucha territorial y en la comunidad, el valor de uso de la vivienda en medio de una sociedad que otorga prioridad a los valores de cambio y la relación instrumentada entre la comunidad y el Estado. Una pervivencia que convive con el hecho de que, según el autor, estos asentamientos de las márgenes urbanas son intervenidas, en su mayoría, por el Estado para mantener su condición de “vida marginal” (Zibechi, 2008).

Por otro lado, en esta época, también se trabajó en los barrios populares por la conservación del patrimonio histórico y la memoria local, así como por la preservación y difusión de sus tradiciones. En este escenario de rescate de la tradición oral, el trabajo de María Gracia Castillo Ramírez, "Analco: un barrio en la historia" (2002), describe el surgimiento y la transformación de uno de los barrios más antiguos de Guadalajara (México). La autora señala la importancia de identificar su desarrollo histórico desde la conciencia que de él tienen los vecinos que lo habitan, pero también a partir de los símbolos y los aspectos culturales. En este sentido, el barrio se convierte en un lugar de sentido de pertenencia de una comunidad que comparte costumbres, tradiciones, características laborales y formas de vida. Esto facilita un sentimiento de arraigo en el espacio habitado, ya que constituye un escenario en el que su cultura se desarrolla y enriquece. Por tanto, esta línea de investigación subraya la importancia de la historia del lugar, el sentido y la experiencia del habitar, un lugar antropológico productor de significados históricos (Augé, 1993). Sin embargo, esta apuesta concreta también un pasado perdido, donde el barrio es un escenario de comunidad con identidad que, con el tiempo, va perdiendo las tradiciones y la historia. Una sensación de nostalgia que va ligada a la transformación y al cambio constante de la urbanización. A esta mirada se le pueden sumar aquellos trabajos que, según Portal y Safa (2005), se han concentrado en la búsqueda de las convergencias y lo homogéneo y en vincular los procesos sociales al territorio local inmediato. Esto es, el barrio y los vecindarios se entienden como un lugar con límites claros y definidos, un territorio que se reconoce por sus características físicas y por los procesos sociales y culturales particulares que se dan en una comunidad de intereses. Por tanto, se piensa el vecindario como ese lugar de lo propio, de lo distintivo y de las relaciones cercanas que se oponen al anonimato de la vida en la ciudad.

Al lado de estas visiones, contamos con aquellas en las que el barrio no se ve como un asunto del pasado, sino como la expresión política que se propone defender la variabilidad social y la agencia

de sus actores. Por tanto, la historia oral se convierte en herramienta para analizar los acuerdos culturales y sus diferencias tanto frente a un nosotros como a unos ellos. En este sentido, el trabajo de Safa (1998), “Memoria y tradición: dos recursos para la construcción de las identidades locales”, nos recuerda que la identidad local también se usa para negociar las condiciones de vida en la ciudad a través del uso de la memoria y la tradición, ya que, por su carácter relacional, la identidad se construye y reconstruye a través de las tensiones y los conflictos entre los actores involucrados. Asimismo, el uso de las narraciones que evocan una memoria, de acuerdo con la autora, son importantes, no porque describan con fidelidad lo que realmente sucedió en el pasado, sino porque recuerdan “lo que no se puede olvidar”, cuando se recurre a la identidad para resolver conflictos del presente. En este mismo sentido, la investigación de Jorge E. Aceves Lozano, en su artículo “Memorias del vecindario: de una historia oral de La Candelaria, Coyoacán”, propone las fuentes orales como un recurso para la reconstrucción del pasado en una comunidad que se encuentra inmersa en una perspectiva del presente conflictivo, en el cual resalta que “el barrio, el territorio, la cultura toda está en constante lucha y se buscan soluciones, aunque sea en el pasado y con historias no del todo veraces o que en ocasiones son inventadas” (1998, p. 79). Una línea de trabajo que aúna la historia y la memoria como formas de construir identidades y armas de luchas sociales por la reapropiación del territorio, en la que el barrio es una realidad física, un lugar, un espacio, que presenta fronteras definidas construidas en el ámbito político y administrativo. En la actualidad, esta línea de trabajo sigue vigente en trabajos como “Espacio, tiempo y memoria: identidad barrial en la ciudad de México: el caso del barrio de la Fama, Tlalpan”, de Portal (2006); “Luchas, laches y Lachunos: epifanías en la memoria del barrio y sus habitantes”, de Angélica Guerra (2009); “¿Por qué a pesar de tanta mierda este barrio es poder? Historias locales a la luz nacional”, de Pilar Riaño (2000); e “Historia local: el ritmo de la historia barrial”, de Jaime Correa (2006).

El conjunto de perspectivas de trabajo se han ordenado y analizado bajo espacios de la memoria y la historia, lugares de sentido e identidad vecinal, en los que se materializa la experiencia de estar en la ciudad. Asimismo, los barrios se materializan en la mayoría de los casos como un territorio con límites claros y definidos, en el que se dan todas estas experiencias. Sin embargo, se puede observar una diferencia en la forma de concebir y acercarse a los barrios, ya que, mientras unos autores buscan las convergencias, lo homogéneo que identifica a estos espacios y define un territorio que se reconoce por sus características físicas y se piensa el vecindario como ese lugar de lo propio y de lo distintivo, de las relaciones cercanas que se oponen al anonimato de la vida en la ciudad, otros se centran en el análisis de las divergencias, la variabilidad social y la agencia de los actores en los barrios. Una línea de trabajo, esta última, que aúna la historia y la memoria como formas de construir identidades y armas de luchas sociales en pro de la reapropiación del territorio, por lo que el barrio es una realidad física que se presenta como un lugar, un espacio con fronteras definidas construidas de tipo político-administrativo.

Los barrios cerrados

El aumento de la inseguridad, la violencia urbana y la desigualdad social en las ciudades en los últimos años ha permitido la emergencia de una nueva forma de construcción, acompañada de un nuevo rol activo del mercado en la distribución espacial y su uso espacial, lo cual ha traído, como consecuencia, una nueva forma de entender y habitar la ciudad (Low, 2001). En este contexto, comenzó a cuestionarse la proximidad o distancia entre grupos sociales en el espacio urbano, la homogeneidad de los distintos espacios residenciales de una ciudad o el grado de concentración de un grupo en un determinado espacio (Sabatini, Rasse, Mora y Brain, 2012; Rojo, 2015).

En este escenario de segregación socioespacial, los barrios cerrados comenzaron a aparecer, en la década de 1990, y concretaron una primera expansión en los Estados Unidos, América Lati-

na y Sudáfrica, contextos que compartían la relevante presencia de desigualdades sociales, para continuar, en la actualidad, en países como Rusia, Egipto, China y Turquía (Rojo, 2015). En su conjunto, estos barrios cerrados son concebidos como áreas de viviendas cerradas para clases medias y altas, con acceso controlado y grandes dispositivos de seguridad. Un ejemplo de estos se puede observar en los trabajos de Davis (1992), Low en los Estados Unidos (2001) y Teresa Caldeira en Brasil (2007).

Así, el trabajo de Caldeira, *Ciudad de muros*, realizado en São Paulo, analiza cómo estos condominios cerrados no son un fenómeno aislado, sino la versión residencial de una nueva forma de segregación en las ciudades contemporáneas. Unas residencias, una propiedad privada, en las que se resalta el valor de lo que es privado y restringido, al tiempo que se desvaloriza lo que es público y abierto, que presenta, además, un nuevo paradigma de distinción a través de una estética de seguridad, como muros, vallas, guardias armados y sistemas tecnológicos. En esta misma línea, Demajo (2011), en su artículo “Barrios cerrados en ciudades latinoamericanas”, se pregunta por la manera en que incide la publicidad en el fenómeno de los barrios cerrados. El autor afirma, a través de un análisis de la publicidad de diferentes empresas constructoras en América Latina, que estas prometen la solución a los problemas de los habitantes de la ciudad, especialmente los de las clases más acomodadas, a partir de la seguridad, el contacto con la naturaleza (una naturaleza artificial), la exclusividad y la vida real (encerrada entre muros). Unas características que contienen las nuevas realidades habitacionales, cuya adquisición mejorará su bienestar y su calidad de vida, desde la premisa constructora de inclusión de los iguales y exclusión de los diferentes. Además, Rojo (2015) señala cómo estos productos inmobiliarios están ligados al cambio en la gestión del territorio; es decir, la mayoría de estas transformaciones se dieron a partir de la liberalización de los mercados de suelo urbano y la retirada del Estado del sector de la construcción.

Por otro lado Rojo, (2015) señala que algunos autores analizan también estos barrios como el lado opuesto de los barrios po-

pulares, en los que las nociones de *comunidad*, *cultura* y *vecindad* se diluyen con la desaparición de los espacios públicos frente a los espacios privados. Unas visiones, no obstante, que no dejan de reproducir el pasado de los barrios populares con una fuerte carga de añoranza y nostalgia vinculada a una historia en comunidad y unidad (Rojo, 2015). En este punto, cabría preguntarse hasta qué punto la imagen recurrente de los barrios populares, vinculada a espacios constitutivos de comunidad, y la de los barrios cerrados, ligada a la baja capacidad para conformar colectividades, tiene asidero en la realidad de las ciudades actuales y no responde, tan solo, a un imaginario basado en la nostalgia de lo que fueron.

LÍMITES DE LAS DIFERENTES APROXIMACIONES DE LOS BARRIOS

El anterior apartado se organizó a partir de una serie de imágenes o metáforas, barrios interétnicos/barrios diversos, barrios étnicos, *ethnoburb*, efectos de los barrios, memorias e identidades barriales y barrios cerrados que mostraron las múltiples aproximaciones que se han dado, a lo largo del tiempo, a los barrios. Sin embargo, cabe señalar que, en algunas de estas miradas, como se mostró, no se cuestiona dicha categoría, ni se problematiza su conceptualización, por lo que, muchas veces, en el escenario teórico, se reproducen supuestos del “lugar” anteriores al giro espacial⁸ y herederos de la Escuela de Chicago; por consiguiente, se considera que uno de sus principales retos es concebir el barrio bajo los nuevos lentes del lugar.

Es decir, en la literatura enfocada, por ejemplo en los efectos de los barrios, su débil conceptualización sobre el barrio y su escaso cuestionamiento teórico han permitido, según Guo y Bhat (2007), una enorme ambigüedad conceptual y un problema en su delimitación. En este sentido, Dietz (2002) indica, también, que la mayoría de definiciones que se utilizan en los efectos de barrio se

8 El “giro espacial” en las ciencias humanas y sociales implica el replanteamiento profundo de los problemas espaciales tanto en el ámbito práctico como teórico y propone, incluso, que no es posible la comprensión de la sociedad y sus procesos sin considerarse el espacio social.

dan a partir de grupos censales o grupos correspondientes a manzanas, por lo que su definición no ha sido discutida ni cuestionada. Asimismo, y de acuerdo con Guo y Bhat (2007), la mayoría de estas investigaciones, a menudo, no proveen de un término con una definición explícita y, en general, muchas de sus falencias se tratan de responder desde perspectivas cuantitativas y estrategias estadísticas. En definitiva, y como lo señalan Tapia (2013) y Madden (2014), el discurso sobre los efectos de vecindad representa una actualización de la concepción ecológica heredada de la Escuela de Chicago, que entiende los espacios naturalizados; esto es, los barrios se definen como contenedores, ahistóricos y naturales, que se trabajan como una variable independiente.

Por tanto, desde la antropología, es importante aportar visiones que complementen estas miradas cuantitativas sobre los barrios, puesto que estos no solo se pueden reducir a los datos de localización individual, dado que los efectos del barrio también se ven alterados por los procesos que se dan en él, por su historia, por las trayectorias de los individuos, por los procesos políticos y por las experiencias y apropiaciones del lugar de todos los actores implicados en ellos. En este sentido, y a pesar de las críticas señaladas, cabría preguntarse por qué esta mirada hacia los barrios como contenedores se está convirtiendo en una aproximación mayoritaria en la investigación y en la planeación urbana, como lo aseguran Tapia (2013) y Madden (2014), por qué sustraer el barrio del ámbito analítico y, más aún, qué implicaciones tiene el uso de barrio contenedor en las políticas urbanas y en la planeación de la ciudad.

Por otro lado, las investigaciones sobre memorias e identidades barriales en América Latina definen los barrios por sus convergencias, por lo homogéneo, así el vecindario es el lugar de lo propio, de lo distintivo y de las relaciones cercanas que se oponen al anonimato de la ciudad. Un escenario de comunidad con identidad, que, con el tiempo, va perdiendo las tradiciones y la historia. Por tanto, se concreta un conjunto de investigaciones permeadas por una sensación de nostalgia que se vincula a la transformación y el cambio constante de la urbanización.

En este sentido, un análisis de estos textos permite ver cómo la conjunción de la teorización en torno al barrio y de un acercamiento a este a partir de sus convergencias da como resultado un alejamiento de las discusiones actuales de lugar y un retorno a una concepción de barrio-lugar heredera de las definiciones de las ciencias sociales de principios del siglo XX. Así, de nuevo, la Escuela de Chicago se actualiza a partir de esta perspectiva. El barrio se define como la unidad social generadora del espíritu colectivo, que describe sus contornos y su coherencia en la organización interna y externa, por lo que cada vecindario se coloreaba de sentimientos particulares, de sus tradiciones y de su historia particular (Park, 1999). Es decir, una realidad autocontenida en la que se vincula el barrio-lugar⁹ con una comunidad y que se demarca con unas fronteras claras que establecen la diferencia entre un nosotros y unos ellos.

En definitiva, uno de los grandes retos a los que se enfrenta las ciencias sociales en este escenario es pensar y reconceptualizar los barrios y desligarse de fronteras geométricas definidas y de la visión de comunidad, rezagos heredados de la Escuela de Chicago. En este sentido, y en relación con esa noción de barrio con fronteras geométricas definidas, es necesario partir desde la base de que el espacio social en su conceptualización actual no se define por la construcción de límites y bordes en un territorio de forma estática. Por el contrario, como lo define la geógrafa Massey (2004),

el espacio no es simplemente la suma de territorios sino una complejidad de relaciones (flujos y fronteras, territorios y vínculos), ello implica que “un lugar” no puede ser tampoco algo simple, cerrado y coherente. Al contrario, cada lugar es un nodo abierto de relaciones, una articulación, un entramado de flujos, influencias, intercambios, vínculos, prácticas, etc. (p. 74)

En consecuencia, la especificidad de cada lugar es el resultado de la mezcla distinta de todas las relaciones, prácticas, intercambios, historias, etc., que se entrelazan dentro de este nodo y es

9 Un lugar antropológico delimitado geográficamente (Agué, 1993).

producto, también, de lo que se desarrolle como resultado de este entrelazamiento.

En este sentido, la apuesta para analizar el barrio es conceptualizar bajo las nuevas conceptualizaciones de lugar y movi­lidades en el espacio, que se desarrollarán más adelante, y así entender sus fronteras de forma relacional y no excluyente, sin separar a un nosotros de unos otros, sino, por el contrario, entendiendo que sus delimitaciones son porosas, permeables, que relacionan el barrio (lugar) con otros barrios (lugares) y establecen, en este espacio relacional, jerarquías de unos lugares frente a otros. Asimismo, es necesario comprender cómo estos barrios se relacionan con niveles más amplios, por ejemplo la ciudad e, incluso, la región, el país, la globalidad. En este escenario, y de acuerdo con García Canclini (2005), la investigación urbana en antropología necesita trascender las comunidades locales para participar en la redefinición de las ciudades y de su lugar en las redes transnacionales y translocales (Appadurai, 1988).

En segundo, la vida comunitaria que se construye en el barrio es una de las herencias de la Escuela de Chicago y que persiste en la planeación urbana (Tapia, 2013; Madden, 2014). En consecuencia, es posible rastrear cómo el barrio ha adquirido ciertos atributos coherentes con la comprensión del barrio como base de la cohesión y capital social, como “el” lugar de la comunidad local. Así, Tapia (2013) señala que, para muchos teóricos, la producción y el mantenimiento de vecindad es un objetivo fuerte en la planificación y la política urbanas, incluso en proyectos inmobiliarios, que en sus propagandas utilizan publicidad de comunidades urbanas que perpetúan y refuerzan el orden urbano desigual. Una realidad que se contrasta con la dislocación entre barrio-lugar-comunidad en las ciencias sociales a finales del siglo XX, una época que ha logrado romper con las certezas que permitían distinguir los barrios, pueblos y vecindarios como comunidades autocontenidas y en la que se apuesta por la diferenciación cultural en lugares interconectados. Sin embargo, el desafío consiste en el cuestionamiento que realiza Safa (1998), esto es, cómo pensar y (trabajar) lo local, lo vecinal,

lo barrial, no como una añoranza del pasado mejor, sino como un espacio de negociación en un contexto de fuertes desigualdades y diferenciaciones sociales que caracteriza a las sociedades contemporáneas. Asimismo, cabe preguntarse qué apuesta ideológica hay detrás de la tríada lugar-barrio-comunidad y por qué sigue perpetuándose en la planeación y las políticas urbanas.

Incluso cabe cuestionarse si la categoría barrio-vecindad permite responder a los nuevos cambios sociales de la realidad urbana tan diferencial, desigual y fragmentada, una realidad que se mezcla con las nuevas realidades como la de la tecnología, el multiculturalismo y las megaciudades. Por tanto, es un reto, desde la antropología urbana, proponer nuevas categorías analíticas que permitan dar cuenta de las ciudades, metáforas que permitan nuevos acercamientos a espacios en transformaciones, lugares con espacios y tiempos yuxtapuestos, espacios con fronteras porosas y flexibles. Así, el desafío, de acuerdo con Gupta y Ferguson (2008), es conceptualizar el espacio como un vehículo que encarna las transformaciones económicas y políticas globales de los lugares vividos-experienciales y construidos, unos desafíos que implican imaginar de diferente forma lo espacial.

Para finalizar, es importante señalar la riqueza metodológica que estos diferentes estudios sobre barrios urbanos han desarrollado a lo largo de este tiempo hasta la actualidad, tales como la cartografía social, las entrevistas situadas, la fotoelicitación, los enfoques biográficos de habitantes y planificadores, etnografías visuales y móviles, mapas cognitivos, recorridos guiados por los habitantes, revisión documental y el uso actual de tecnologías georreferenciales que permiten mapear los trayectos cotidianos de las personas, tales como el uso de GPS y programas como el ArcGIS móvil, y herramientas geovisuales, entre otros. Todas estas herramientas son útiles para la recolección y el análisis de la información empírica.

CONCLUSIONES Y OTRAS REFLEXIONES¹⁰

El barrio ha sido una de las categorías teóricas principales en las ciencias sociales y los estudios urbanos (Park, 1915; Hannerz, 1986; Girola, 2013; Van Kempen y Wissink 2014), ya que este se considera como parte importante de la existencia de la vida de los seres humanos en la ciudad. En su estudio de los barrios en las ciencias sociales, la Escuela de Chicago y la Escuela de Mánchester generaron estrategias analíticas y unas aproximaciones que han influenciado la forma de ver la realidad urbana. Sin embargo, desde estas miradas, el barrio, como categoría espacial, fue un concepto naturalizado y poco problematizado, que convirtió los barrios en contenedores, enclaves ahistóricos, coherentes internamente, arraigados territorialmente y vinculados a comunidades homogéneas. Sin embargo, en las décadas de 1970 y 1980, el espacio se convierte en eje de la discusión en las ciencias sociales, en una apuesta por la desnaturalización y reconceptualización del espacio y el lugar. En este sentido, se propone que el espacio (social) es una producción/construcción social.

En la segunda parte, a partir de la riqueza de trabajos sobre barrios, se organizan los barrios a partir de una serie de imágenes o metáforas que muestra las múltiples aproximaciones a los barrios. Sin embargo, cabe señalar que, en algunas de estas miradas, no se cuestiona dicha categoría barrio/vecindario, ni se problematiza su conceptualización como espacio social, por lo que, muchas veces, en el escenario teórico se reproducen supuestos del “lugar” anteriores

10 Por otro lado, no se refiere a los barrios de Asia del Este. Sin embargo, se debe señalar, como lo sostiene Forrest, Grange y Ngai-Ming (2002), que hay pocas investigaciones sobre barrios, comunidad y vecindarios. Estos autores expresan que tales nociones son más de tipo occidental y de un escenario de planeación de las ciudades, teniendo en cuenta que en su investigación realizada en Hong Kong las nociones de vecindario no aparecieron en los resultados. Asimismo, el vínculo que se pueda llegar a tener en un barrio se da en relación con el estatus o el capital que el barrio ofrece a los individuos. En este sentido, Low (1999) sostiene que en este lugar geográfico se ha trabajado más sobre las jerarquías sociales en las ciudades.

al giro espacial y herederos de la Escuela de Chicago; por consiguiente, su principal reto es pensar y reconceptualizar los barrios y desligarse de fronteras geométricas definidas y de la visión de comunidad.¹¹

Por otro lado, en la actualidad, se habla de los acelerados cambios tecnológicos, del rápido crecimiento del sistema económico capitalista y de una mayor movilidad de personas, bienes y de información que desafían la importancia de lugares como los barrios (Jensen, 2011). Sin embargo, frente a esta realidad, los barrios siguen desempeñando un papel principal en las investigaciones, como se vio, en las acciones y en la imaginación de las personas que viven en la ciudad (Van Kempen y Wissink, 2014). Asimismo, a pesar de estas nuevas realidades, las personas todavía viven en los barrios y los Gobiernos tratan de resolver los problemas sociales a través de políticas de vecindad. Sin embargo, cabría cuestionarse, a partir de estas nuevas tendencias, y como lo señalan Van Kempen y Wissink (2014), sobre cuál es la relevancia de los barrios en una época de aumento de la movilidad, qué lugar ocupa el barrio hoy en día en la vida urbana de los habitantes de la ciudad y cómo debe ser conceptualizado el barrio actualmente.

Como respuesta a estas preguntas, se sostiene que el barrio tiene importancia en la experiencia de los individuos, dado que es el lugar del vivir cotidiano y el espacio que hace parte de la ciudad en la que residen; pero que, necesariamente, tiene que ser reconceptualizado y analizado bajo nuevas definiciones de espacio y lugar.

11 Es necesario señalar que, a pesar de no haber hecho énfasis en los barrios y la gentrificación, una ausencia que se relaciona, fundamentalmente, con la cantidad de trabajos analizados en las diferentes perspectivas, este proceso de transformación urbana, en el que la población original de un sector que pertenece a un barrio deteriorado es desplazada por razones de revitalización y regeneración por otro grupo de personas con un mayor nivel adquisitivo y que, en algunos casos, puede estar acompañado con la patrimonialización de los barrios, es una realidad que lleva implícita una serie de polémicas, relacionadas tanto con la potencial ruptura del tejido social de los pobladores originarios como con la posible recuperación y valorización, o especulación, del espacio.

Estas deben reconocer el papel cambiante, móvil, relacional y no estático del barrio, como parte de una era contemporánea de movi- lidades (Salazar y Smart, 2011; Gorman-Murray y Nash, 2014). En este sentido, es importante señalar, siguiendo la conceptualización de Massey sobre el espacio, que este “no es simplemente la suma de territorios fijos sino una complejidad de relaciones (flujos y fron- teras, territorios y vínculos)” (2004, p. 79), lo cual implica que un lugar no puede ser tampoco algo simple, cerrado y coherente. Así, los barrios se configuran a partir de trayectorias, influencias, inter- cambios, prácticas e historias relatadas por sus residentes (Massey, 2004). Por tanto, el barrio se materializa, y analiza, desde diferentes escalas espaciales y temporales (Tuan, 1975; Delgado, 2003), en las que se producen diferencias sociales (Gupta y Ferguson, 2008) y múltiples movi- lidades (Casey, 1996; Kabachnik, 2012). Una reali- dad que, comúnmente, los estudios de barrios pobres y lugar pasan por alto (Van Kempen y Wissink, 2014), dado que, como lo señala Kabachnik (2012), la mayoría de los investigadores sobre fenóme- nos urbanos operan bajo definiciones estáticas y encerradas, en las que se busca comprender cómo la vida de las personas se desarrolla en localidades fijas e ignoran o trivializan el movimiento de las personas al trabajo, a la familia, a la educación, al ocio y al placer (Jirón, Lange y Bertrand, 2010).

Por otro lado, y de nuevo como lo expone Kabachnik (2012), muchas investigaciones que consideran la movilidad en los espacios a menudo asumen un punto de vista estable, un mundo de lugares y fronteras y territorios arraigados en el tiempo y delimitados en el espacio¹² que establecen una visión excluyente entre movilidad-

12 Como lo señala Kabachnik (2012), quien contrasta la movilidad de los nó- madas urbanos con la estabilidad y fijeza del lugar, que reproduce la cons- trucción dicotómica y excluyente de estos dos conceptos.

lugar,¹³ movilidad o permanencia y trabajan de forma separada o con una oposición rígida y abrupta los “lugares/permanencias” y los “movimientos/desplazamientos” (Jirón, Lange y Bertrand, 2010; Van Kempen y Wissink, 2014).

Por lo anterior, se propone que se trabajen los barrios como lugares que configuran trayectorias, movilidades, prácticas e historias, apostar por ir más allá de las oposiciones binarias tradicionales de movilidad y permanencia y comprenderlos bajo la interdependencia de las nociones de *permanencia y movilidad*, en las que se configuran movilidades-permanencias de forma asimétrica en el conjunto de relaciones y trayectos en los barrios y en la ciudad. En este sentido, sería interesante entender qué lugares son recintos de permanencia (Cunningham y Heyman, 2004) y cómo estos, a la vez, habilitan la producción de movilidades, conectan las redes de lugares, facilitan diferentes movimientos y son constituidos y producidos a través de prácticas móviles (Hannam, Sheller y Urry, 2006; Cresswell, 2011; Salazar y Smart, 2011).

Este análisis de la movilidad cotidiana cuestiona las concepciones estáticas del espacio urbano, las ideas de fijación y de límites geográficos establecidos en los barrios, que entienden estos como enclaves, y apuesta por analizarlos como lugares relacionales y móviles que hacen parte de la ciudad. Una aproximación que, según Hannam, Sheller y Urry (2006), falta por trabajar más en la ciudad,¹⁴ especialmente en los barrios (Gorman-Murray y Nash, 2014). Asimismo, como lo señalan Salazar y Smart (2011), desde la

13 No obstante, es importante reconocer que el movimiento no se da de la misma manera para todos, sino que, por el contrario, la movilidad de algunos es la inmovilidad de otros: “Los diferentes individuos están situados de maneras muy distintas en esos flujos e interconexiones [...] lo que tiene que ver con el poder en relación a los flujos y al movimiento” (Massey, 2008, p. 179). Estos flujos de poder quedan de forma diferente en las relaciones (Román y García, 2008).

14 Según Jirón, Lange y Bertrand (2010), la movilidad cotidiana no ha sido suficientemente investigada por antropólogos urbanos, sociólogos y psicólogos, salvo por el trabajo de ingenieros, geógrafos y economistas de transporte, que tienden a examinar simples categorías de viaje, como los viajes cotidianos al trabajo.

investigación antropológica, es importante “asumir” la movilidad y discutir las ventajas del enfoque etnográfico en diferentes contextos, especialmente en los ambientes urbanos, ya que hacerlo permitirá centrar la atención en otras dinámicas socioculturales que se ocultan bajo una perspectiva estática.

Para finalizar, se señala que, en la revisión efectuada sobre barrios, muchos de los trabajos se enfocaban “en” barrios y pocos “de” los barrios, donde se identifica la discusión que ha atravesado a la antropología urbana durante mucho tiempo de si es preferible hacer una antropología en las ciudades o antropología de las ciudades, como lo refieren Salcedo y Ziederman (2008), polémica que ha sido una “perpetua espina clavada en el costado de la disciplina” (p. 67). Una discusión que se puede observar en la escala espacial más pequeña que es el barrio. Sin embargo, es precisamente un reto para los investigadores tratar de superar esta disyuntiva “en” y “de” la ciudad-barrio; tal vez, una ruta es trabajar estas realidades espaciales en diferentes escalas en las que observar sus tensiones-conflictos. Una aproximación que busca superar estos dualismos y que apuesta más por una antropología “y” la ciudad (Salcedo y Ziederman, 2008).

REFERENCIAS

- Aceves Lozano, J. E. (1998). Memorias del vecindario: de una historia oral de La Candelaria, Coyoacán. *Alteridades*, 8(15), 67-81.
- Alesina, A. y La Ferrara, E. (2000). Participation in heterogeneous communities. *The Quarterly Journal Of Economics*, 115(3), 847-904. doi:10.1162/003355300554935
- Appadurai, A. (1988). Introduction: Place and voice in anthropological theory. *Cultural Anthropology*, 3(1), 16-20. DOI: 10.1525/can.1988.3.1.02a00020
- Arturo, J. (1993). Estudios contemporáneos de cultura y antropología urbana. *Revista Maguare*, 9, 53-72.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Benedict, A. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Blokland, T. y Van Eijk, G. (2010). Do people who like diversity practice diversity in neighbourhood life? Neighbourhood use and the social networks of 'diversity-seekers' in a mixed neighbourhood in the Netherlands. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(2), 313-332. DOI: 10.1080/13691830903387436
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Caldeira, Teresa Pires do Rio (2007). *Ciudad de muros*. Barcelona: Gedisa.
- Casey, E. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time. En S. Feld y K. Basso (eds.), *Senses of place* (pp. 13- 52). Santa Fe, Nuevo México: School of American Research Press.
- Castells, M. (1977). *Ciudad, democracia y socialismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Castillo Ramírez, M. G. (2002). Analco: un barrio en la historia. *Alteridades*, 8(15), 25-33.
- Correa Ramírez, J. J. (2006). Historia local: el ritmo de la historia barrial. *Virajes*, 8, 203-223.
- Costa, D. L. y Kahn, M. E. (2003). Civic engagement and community heterogeneity: An economist's perspective. *Perspectives on Politics*, 1(1), 103-111.
- Cresswell, T. (2011). Mobilities I: catching up. *Progress in Human Geography*, 35(4), 550-558.
- Cunningham, H. y Heyman, J. (2004). Introduction: mobilities and enclosures at borders. *Identities*, 1(3), 289-302. DOI: 10.1080/10702890490493509
- Davis, M. (1992). *City of quartz: Excavating the future in Los Angeles*. Nueva York: Vintage Books.
- Demajo, L. (2011). Barrios cerrados en ciudades latinoamericanas. *URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*, 1(1), 151-160.
- Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Dietz, R. D. (2002). The estimation of neighborhood effects in the social sciences: An interdisciplinary approach. *Social Science Research*, 31(4), 539-575. DOI: 10.1016/S0049-089X(02)00005-4
- Ellen, I. G. y Turner, M. A. (1997). Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. *Housing Policy Debate*, 8(4), 833-866.

- Flores, C. (2006). Consequências da segregação residencial: teoria e métodos. En J. M. Pinto da Cunha (comp.), *Novas Metrópoles Paulistas - População, vulnerabilidade e segregação* (pp. 197-230). Vulnerabilidade.
- Forrest, R., Grange, A. y Ngai-Ming, Y. (2002). Neighbourhood in a high rise, high density city: Some observations on contemporary Hong Kong. *The Sociological Review*, 50(2), 215-240.
- Franco, F. (2008). *Construcción cultural del territorio desde lo popular: cotidianidad y proyectos de futuro en Bogotá y Soacha*. Bogotá: Escuela Superior de Administración Pública.
- García Canclini, N. (2005). *La antropología urbana en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Gilbert, A. (1997). *La ciudad latinoamericana*. México: Siglo XXI.
- Gould, I. y Austin, M. (1997). Does neighborhood matter? Assessing recent evidence. *Housing Policy Debate*, 8(4), 833-866.
- Girola, M. F. (2013). Procesos de heterogeneización y homogeneización socioresidencial desde una perspectiva etnográfica: reflexiones en torno a la constitución de urbanidad en una vivienda social de la ciudad de Buenos Aires. En M. C. Neiva Vieira da Cunha y R. Segura (coords.), *Segregación y diferencia en la ciudad* (pp. 37-59). Quito: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Gorman-Murray, A. y Nash, C. J. (2014). Mobile places, relational spaces: Conceptualizing change in Sydney's LGBTQ neighborhoods. *Environment and Planning D: Society and Space*, 32(4), 622-641. doi:10.1068/d14012
- Górny, A. y Toruńczyk-Ruiz, S. (2014). Neighbourhood attachment in ethnically diverse areas: The role of interethnic ties. *Urban Studies*, 51(5), 1000-1018.
- Guerra Rudas, A. J. (2009). Luchas, laches y lachunos: epifanías en la memoria del barrio y sus habitantes. *Maguaré*, 23, 103-132.
- Guo, J. Y. y Bhat, C. R. (2007). Operationalizing the concept of neighborhood: Application to residential location choice analysis. *Journal of Transport Geography*, 15(1), 31-45. DOI: 10.1016/j.jtrangeo.2005.11.001
- Gupta, A. y Ferguson, J. (2008). Más allá de la "cultura": espacio, identidad y las políticas de la diferencia. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7, 233-256.

- Hannam, K., Sheller, M. y Urry, J. (2006). Editorial: Mobilities, immobilities and moorings. *Mobilities*, 1(1), 1-22. DOI: 10.1080/17450100500489189
- Hannerz, U. (1986). *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D. (1998). *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Holston, J. y Appadurai, A. (1996). Cities and citizenship. *Public Culture*, 8(2), 187-204. doi:10.1215/08992363-8-2-187
- Jensen, A. (2011). Mobility, space and power: On the multiplicities of seeing mobility. *Mobilities*, 6(2), 255-271. doi: 10.1080/17450101.2011.552903
- Jirón, P., Lange, C. y Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: retrato desde la movilidad cotidiana. *Revista Invi*, 25(68), 15-57. doi: 10.4067/S0718-83582010000100002
- Kabachnik, P. (2012). Nomads and mobile places: Disentangling place, space and mobility. *Identities*, 19(2), 210-228. DOI: 10.1080/1070289X.2012.672855
- Laurence, J. (2011). The effect of ethnic diversity and community disadvantage on social cohesion: A multi-level analysis of social capital and interethnic relations in UK communities. *European Sociological Review*, 27(1), 70-89. DOI: <https://doi.org/10.1093/esr/jcp057>
- Lacarrieu, M. B. (1995). Las múltiples y diversas caras de lo local. *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología*, 20, 37-68.
- Lacarrieu, M. B. (2007). Una antropología de las ciudades y la ciudad de los antropólogos. *Nueva Antropología*, 20(67), 13-39.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Leigh, A. (2006). Trust, inequality and ethnic heterogeneity. *Economic Record*, 82(258), 268-280. DOI: 10.1111/j.1475-4932.2006.00339.x
- Letki, N. (2008). Does diversity erode social cohesion? Social capital and race in British neighbourhoods. *Political Studies*, 56(1), 99-126.
- Lewis, O. (1961). *Antropología de la pobreza*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomnitz, L. (1975). *¿Cómo sobreviven los marginados?* México: Siglo XXI.
- Low, S. (ed.) (1999). *Theorizing the city: The new urban anthropology reader*. New Jersey: Rutgers University Pres.

- Low, S. (2001). The edge and the center: Gated communities and the discourse of urban fear. *American Anthropologist*, 103(1), 45-58.
- Madden, D. J. (2014). Neighborhood as spatial project: Making the urban order on the downtown Brooklyn waterfront. *International Journal of Urban and Regional Research*, 38(2), 471-497. DOI: 10.1111/1468-2427.12068
- Massey, D. (1993). Power-geometry and a progressive sense of place. En K. Bird, B. Curtis, T. Putnam y G. Robertson (eds.), *Mapping the future: Local cultures, global change* (pp. 59-69). Nueva York: Routledge.
- Massey, D. (1995). Places and their pasts. *History Workshop Journal*, 39, 182-192.
- Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografías de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 57, 77-84.
- Massey, D. (2008). *Ciudad mundial*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Monge, F. (2007). La ciudad desdibujada: aproximaciones antropológicas para el estudio de la ciudad. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62(1), 15-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2007.v62.i1.25>
- Park, R. (1915). The city: Suggestions for the investigation of human behavior in the city environment. *American Journal of Sociology*, 20(5), 577-612. DOI: 10.1086/212433
- Park, R. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Portal, A. (2006). Espacio, tiempo y memoria: identidad barrial en la ciudad de México: el caso del barrio de la Fama, Tlalpan. En P. Ramírez y M. Aguilar (eds.), *Pensar y habitar la ciudad* (pp. 69-86). México: Antrhopos.
- Portal, A. y Safa, P. (2005). De la fragmentación urbana al estudio de la diversidad en las grandes ciudades. En García-Canclini, N. (eds.), *Antropología urbana en México* (pp. 30-54). México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Universidad Autónoma Metropolitana, Fondo de Cultura Económica.
- Redfield, R. (1930). *Tepoztlan: A mexican village*. Chicago: Chicago University Press.

- Riaño, P. (2000). ¿Por qué a pesar de tanta mierda este barrio es poder? Historias locales a la luz nacional. *Revista Colombiana de Antropología*, 36, 51-82.
- Rojo, F. (2015). Transformaciones urbanas vinculadas a barrios cerrados: evidencias para la discusión sobre fragmentación espacial en ciudades latinoamericanas. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 24(1), 121-133. doi: 10.15446/rcdg.v24n1.47776.
- Rolph-Trouillot, M. (2011). Tener sentido: los campos en los cuales trabajamos. En *Transformaciones globales: la antropología y el mundo moderno* (pp. 211-245). Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Cauca.
- Román, P. y García, A. (2008). Hay que traer el espacio a la vida. *Signo y Pensamiento*, 53(27), 329- 344.
- Sabatini, F., Rasse, A., Mora, P. y Brain, I. (2012). ¿Es posible la integración residencial en las ciudades chilenas? Disposición de los grupos medios y altos a la integración con grupos de extracción popular. *EURE*, 38(115), 159-194. doi: 10.4067/S0250-71612012000300008
- Safa Barraza, P. (1998). Memoria y tradición: dos recursos para la construcción de las identidades locales. *Alteridades*, 8(15), 91-102.
- Salazar, N. B. y Smart, A. (2011). Anthropological takes on (im) mobility. *Identities*, 18(6), 1-11. doi: 10.1080/1070289X.2012.683674
- Salcedo, A. y Zeiderman, A. (2008). Antropología y ciudad: hacia un análisis crítico e histórico. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 7(7), 63-97.
- Sampson, R. J. (2012). *Great American city: Chicago and the enduring neighborhood effect*. Chicago y Londres: University of Chicago Press.
- Schteingart, M. (2001). La división social del espacio en las ciudades. *Perfiles Latinoamericanos*, 19, 13-31.
- Skop, E. y Li, W. (2005). Asians in America's suburbs: Patterns and consequences of settlement. *Geographical Review*, 95(2), 167-188. DOI: 10.1111/j.1931-0846.2005.tb00361.x
- Soja, E. W. (1980). The sociospatial dialectic. *Annals of the Association of American Geographers*, 70(2), 207-225. doi: 10.1111/j.1467-8306.1980.tb01308.x
- Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación: aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica. *Bifurcaciones*, 12, 1-12.

- Tuan, Y. (1975). Place: An experiential perspective. *Geographical Review*, 65(2), 151-165. DOI: 10.2307/213970
- Van Kempen, R. y Wissink, B. (2014). Between places and flows: Towards a new agenda for neighbourhood research in an age of mobility. *Geografiska Annaler*, 96(2), 95-108.
- Wacquant, L. J. (2013). Tres premisas nocivas en el estudio del gueto norteamericano. *Revista INVI*, 28(79), 165-187. doi: 10.4067/S0718-83582013000300006
- Wen, M., Lauderdale, D. S. y Kandula, N. R. (2009). Ethnic neighborhoods in multi-ethnic America, 1990-2000: Resurgent ethnicity in the ethnoburbs? *Social Forces*, 88(1), 425-460.
- Wirth, L. (1938). Urbanism as a way of life. *American Journal of Sociology*, 44(1), 1-24. DOI: 10.1086/217913
- Wolf, E. (1982). *Europe and the People without History*. Berkeley: University of California Press.
- Young, M. y Willmott, P. (1957). *Family and kinship in east London*. Londres: Routledgeand and Kegan Paul.
- Zibechi, R. (2008). *América Latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Bogotá: Ediciones desde abajo.