



PENSAMIENTO AMERICANO

Barranquilla-Montería-Medellín, Colombia

Volumen 15, Número 29 | Ene - Jun 2022

93

**Una aproximación a la
noción de responsabilidad
en Jean Paul Sartre y
Jacques Lacan**

139

**Aplicación del fuero
materno en los contratos
de maternidad subrogada:
retos y desafíos en el
ordenamiento jurídico
colombiano**

169

**Dirección científica
educacional como agente
de cambio para las
instituciones educativas**





PENSAMIENTO AMERICANO

Revista Científica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Corporación Universitaria Americana

Pensamiento Americano es una revista científica bajo la modalidad de publicación continua con cortes semestrales en junio y diciembre. que se desarrolla en los campos del conocimiento de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. Su propósito es propiciar y difundir investigaciones escritas para promover y enriquecer, los múltiples debates que se agitan en torno a las Ciencias Sociales.

<http://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/index>

ISSN-e: 2745-1402

PENSAMIENTO AMERICANO SE ENCUENTRA INDEXADA EN:



Revista Pensamiento Americano se encuentra bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".

Los autores son responsables de los artículos aquí publicados. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor o los autores.

Presidente

Jaime Enrique Muñoz

Rectora Nacional

Alba Lucía Corredor Gómez

Rector Sede Medellín

Albert Corredor Gómez

Vicerrectora Académica

Maribel Molina Correa

Vicerrector Nacional de Investigación

Ricardo Simancas Trujillo

Coordinador Sello Editorial

Eva Luna Contreras MAriño

Decano Facultad Humanidades y Ciencias Sociales - Barranquilla

Claudia Helena Serge Jiménez

Decano Facultad Humanidades y Ciencias Sociales - Medellín

Francisco Javier Galvis Ramos

COMITÉ EDITORIAL

PhD. José Joaquín Brunner Ried

Universidad Diego Portales, Chile

PhD. José Antonio Ortega Carrillo

Universidad de Granada, España

PhD. Carmen Marta Lazo

Universidad de Zaragoza, España

PhD. Volnei Garrafa

Universidad de Brasilia, Brasil

PhD. Juan miguel Gonzalez Velazco

Universidad Mayor De San Andrés, Colombia

PhD. Silvana Dalmutt Kruger

Unochapecó, Brasil

PhD. Márcia de Souza

Unochapecó, Brasil

COMITÉ CIENTÍFICO

PhD. Raúl Domingo Motta

Universidad del Salvador, Argentina

PhD. Jaume Del Campo Sorribas

Universidad de Barcelona, España

PhD. Henry Torres Vásquez

Universidad Pedagógica y Tecnológica, Colombia

PhD. Rafael Cabero Almenara

Universidad de Sevilla, España

PhD. Keymer Ávila

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

PhD. Juan Alberto Antonio Velázquez

Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlan, México

Editor

Lemy Bran - Piedrahita

Corporación Universitaria Americana, Colombia

lbpedrahita@americana.edu.co

Asistente Editorial

Fabián Marquez Osorio

Administrador OJS

Juan Carlos Miranda Passo

Corporación Universitaria Americana, Colombia

jmirandapasso@coruniamericana.edu.co

Traducciones

Centro de Idiomas

Corporación Universitaria Americana, Colombia

Diagramación

Kelly Johanna Isaacs González

Portada: sem título 2/ Eduardo Fonseca

ISSN-e: 2745-1402

Barranquilla - Medellín

Colombia

Presentación

Tan ascendente como el nivel de producción científica de los últimos siglos es la demanda de nuevos espacios que exhiban desinteresadamente tales productos y los conviertan en materia de conocimiento y razonamiento público, y asimismo en patrimonio intelectual de la sociedad. Así entiende la Corporación Universitaria Americana, en líneas muy generales, la importancia del papel que desempeña en las revistas científicas en la proyección social e interinstitucional del ejercicio investigativo, y por eso en diciembre de 2006 decide orgullosamente poner a disposición de la comunidad académica nacional e internacional un espacio consagrado a la exposición de hallazgos, tesis, perspectivas, críticas, reseñas e interpretaciones de alta calidad en el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales, con especial énfasis en estudios socio-jurídicos y políticos.

Desde entonces, *Pensamiento Americano* ha circulado semestre a semestre, publicando artículos científicos, de reflexión, de revisión bibliográfica, resultados de casos, conferencias, etc., productos estos de estudios originales llevados a cabo por grupos de investigación, docentes y profesionales individuales especializados en diferentes áreas del derecho, la filosofía del derecho y la sociología jurídica, saberes que conjuntamente hacen de *Pensamiento Americano* un punto de encuentro interdisciplinario, contribuyente al fortalecimiento epistemológico de las Ciencias Sociales.

Con miras al cumplimiento de las condiciones de alta calidad, *Pensamiento Americano* sigue cabalmente las pautas de evaluación sugeridas por los índices internacionales para publicación de revistas: cada artículo es sometido a un proceso de arbitraje que consta de un Comité de Jueces internos y externos, un Comité Editorial y un Comité Científico. Es responsabilidad de estos, e igualmente del editor, enjuiciar objetivamente la calidad conceptual y pertinencia temática de cada artículo para su posterior inclusión en el número respectivo o para su devolución al autor. Y es la Corporación Universitaria Americana quien finalmente tiene todos los derechos de publicación sobre los artículos aceptados.

Pensamiento Americano se seguirá publicando semestralmente en formato 21,4 x 28 cm, con un tiraje gratuito de 500 ejemplares y en cumplimiento del depósito legal establecido en el Decreto 460 del 16 de marzo de 1995. Se puede adquirir por canje o suscripción sin costo, diligenciando y enviando a la revista el formato que aparece al final de la misma, o ingresando a la siguiente dirección electrónica: pensamientoamericano@coruniamericana.edu.co. También puede verse a través de Open Acces en el siguiente link: <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/index.php/pensamientoamericano>

During the last centuries there has been an increase in scientific production, which is why there has also been an increase in creation of spaces that show those concrete results in order to make this information publicly available so that it becomes intellectual assets of the society. Therefore, Corporación Universitaria Americana acknowledges the importance of scientific journals as a dissemination medium of research information. That is why in 2006 CUA proudly began publishing its magazine, *Pensamiento Americano*, in order to show findings, thesis, overview, reviews and interpretations of high quality to national and international academic communities. All of this within the framework of Humanities and Social Sciences, with special emphasis on socio-legal and political studies.

Since then, *Pensamiento Americano* has circulated each calendar semester. It has been published scientific papers, reflection pieces, literature review, cases results, conferences, etc. These findings have been obtained by research groups, professors or independent professionals who have conducted those studies in different areas of law, philosophy of law and sociology of law. Consequently, this cluster of knowledge makes *Pensamiento Americano* an interdisciplinary meeting point that contributes to the strengthening of Social Sciences.

In order to meet the high standards of quality, *Pensamiento Americano* follows completely the guidelines established by ISI and SCI regarding to the indexation process. Each article is subjected to an assessment done by a board of scholarly reviewers. It is integrated by a group of internal and external evaluators, members of the scientific and editorial board. The peer reviewers check the manuscript for accuracy and assess the validity of the research methodology and procedures. If the article is selected to be published, Corporación Universitaria Americana is entitled to all the rights. But, if they find the article lacking in scholarly validity and rigor, they reject it.

[6] *Pensamiento Americano* will continue to publish every six months with a print-run of 500 free copies in order to meet legal deposit requirements established by Decree No. 460 issued on March 16th 1995. It is published in 8 27/64" x 11 1/32" size. It may be obtained by exchange or without subscription cost, by filling out and sending the subscription form that is at the end of the journal or the email subscription form by entering the following address: pensamientoamericano@coruniamericana.edu.co. It can also be seen through Open Access in the following link: <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/index.php/pensamientoamericano>

Tão crescente como o nível de produção científica nos últimos séculos é a demanda de novos espaços que mostrem desinteressadamente tais produtos e como os convertem em matéria de conhecimento y raciocínio público, e assim em patrimônio intelectual da sociedade. Desta forma entende a Corporação Universitária Americana, em linhas gerais, a importância do papel que desempenham as revistas científicas na projeção social e interinstitucional do exercício de pesquisa, e por isso em Dezembro de 2006 decide orgulhosamente colocar à disposição da comunidade acadêmica nacional e internacional um espaço consagrado à exposição de descobertas, teses, perspectivas, críticas, resenhas e interpretações de alta qualidade nas áreas de Humanidades e Ciências Sociais, com ênfase especial nos estudos sócio-jurídicos e políticos.

Desde então, *Pensamiento Americano* tem circulado semestre a semestre, publicando artigos científicos, de reflexão, de revisão bibliográfica, resultados de casos, conferências, etc., produtos esses de estudos originais levados a cabo por grupos de pesquisa, docentes e profissionais individuais especializados em diferentes áreas do direito, da filosofia do direito e da sociologia jurídica; saberes que conjuntamente fazem de *Pensamiento Americano* um ponto de encontro interdisciplinar, que contribui ao fortalecimento epistemológico das Ciências Sociais.

Com vistas ao cumprimento das condições de alta qualidade, *Pensamiento Americano* segue cabalmente as pautas de avaliação sugeridas pelos índices internacionais para publicações de revistas: cada artigo é submetido a um processo de avaliação que consta de um Comitê de Juízes/Pareceristas internos e externos, um Comitê Editorial e um Comitê Científico. É de responsabilidade deles, e igualmente do editor, analisar e avaliar objetivamente a qualidade conceitual e pertinência temática de cada artigo para sua posterior inclusão no número respectivo ou para devolvê-lo ao autor/a. É a Corporação Universitária Americana quem finalmente tem todos os direitos de publicação sobre os artigos aceitos.

Pensamiento Americano continuará sendo publicado semestralmente no formato 21,4 x 28 cm, com uma tiragem gratuita de 500 exemplares e em conformidade do depósito legal estabelecido No. Decreto 460 de 16 de Março de 1995. Se pode adquirir por troca ou subscrição sem custo, preenchendo e enviando para a revista o formato que aparece ao final da mesma, ou inserindo a seguinte direção eletrônica: pensamientoamericano@coruniamericana.edu.co. Também pode visitar através do Open Acces no seguinte link: <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/index.php/pensamientoamericano>

Artículos de Investigación

45 THE INSTRUMENTALIZED PERCEPTION OF ENGLISH FOR COMPETITIVENESS: A CASE STUDY

La percepción instrumentalizada del inglés para la competitividad: un caso de estudio

Oscar A. Peláez, Luisa Fernanda Echeverri, Edison F. Castrillón

105 ELEMENTOS DE POPULISMO PUNITIVO EN EL PROYECTO DE REFORMA CONSTITUCIONAL SOBRE LA INTRODUCCIÓN DE PRISIÓN PERPETUA EN COLOMBIA

Elements of Punitive Populism in the Constitutional Reform Bill on the Introduction of Life

Imprisonment in Colombia

Yuner Ismar Flórez Eusse

139 APLICACIÓN DEL FUERO MATERNO EN LOS CONTRATOS DE MATERNIDAD SUBROGADA: RETOS Y DESAFÍOS EN EL ORDENAMIENTO JURÍDICO COLOMBIANO.

Application of the maternal jurisdiction in surrogate motherhood contracts: challenges in the colombian legal system

Sergio Andrés Caballero Palomino, Johan Sebastián Lozano Parra, Katerin Yulieth Cruz Cadena, Amanda Parra Cárdenas

153 COEFICIENTE INTELECTUAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE PSICOLOGÍA

IQ and academic performance in a group of first semester psychology students

Álvaro Alejandro Acosta Echavarría, Wilber Arduai Mejía Toro, Ana María González Uribe

Artículos de Investigación

15 DOCENCIA UNIVERSITARIA: CREATIVIDAD E INNOVACIÓN CON HERRAMIENTAS DIGITALES

University teaching: creativity and innovation with digital tools

Nora Lizarro Guzmán

31 ACCEPTANCE, ADAPTATION AND ADOPTION: THE KEY TO COLOMBIAN REFUGEES IN NEW ZEALAND OVERCOMING

Aceptación, Adaptación y Adopción: La clave para los Refugiados Colombianos en Nueva Zelanda Superando las Barreras de Pertenencia

Alfredo José López Severiche

Artículos de Reflexión

59 ANÁLISIS ICONOGRÁFICO DE TIPO PICTÓRICO, COMO FORMADOR DE NACIÓN EN ARGENTINA DURANTE LA PRIMERA MITAD EL SIGLO XIX (1810-1852).

Iconographic analysis of pictorial type, as a nation builder in Argentina during the first half of the nineteenth century (1810 - 1852)

Deiner Andrés Palta Flaker

71 PERFIL DEL ADMINISTRADOR PÚBLICO EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LA INDUSTRIA 4.0 Y LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO

Profile of the public administrator in Colombia: a perspective from industry 4.0 And the social appropriation of knowledge

Diego Armando Jurado-Zambrano, Gleidy Alexandra Urrego-Estrada, Jahir Alexander Gutiérrez-Ossa

93 UNA APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE RESPONSABILIDAD DESDE JEAN PAUL SARTRE A JACQUES LACAN

An approach to the notion of responsibility in Jean Paul Sartre and Jacques Lacan

Javier Agostinelli

**169 DIRECCIÓN CIENTÍFICA EDUCACIONAL
COMO AGENTE DE CAMBIO PARA LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

*Educational science management as an agent of
change for educational institutions*

Emilio Ariel Hernández Chang, José Hernando
Ávila Toscano, Odalys Pérez Viera, Leonardo
Vargas Delgado



EL MIEDO A LEER Y ESCRIBIR

A mis estudiantes de Caucasia.

Hace ya algunos días asistí a una reunión de profesores universitarios. En ella se actualizó las condiciones para desarrollar los cursos semestrales asignados. Una coordinadora del programa desde el que se cita a la reunión precisa su caracterización de los estudiantes inscritos en los cursos. Tal vez ella no diría caracterización, sino pliegue cartográfico o algo más expresivo y sofisticado. En fin, lo que señala es que los estudiantes leen poco y escriben menos. *Cualidades* que explica advirtiendo que ‘provenimos de culturas de la oralidad’ y que ‘nuestros horizontes son más narrativos que escriturales’. Por esto, sugiere que los cursos no reciban su fundamento en la escritura y, mucho menos, en forzar a los estudiantes para que escriban. Lo que la coordinadora indica es que hay que implementar otras formas de desarrollar *nuestros* cursos y clases. En el fondo, parece dispensarnos de nuestras tareas como profesores, después de todo ¡Los estudiantes no saben leer ni escribir y tampoco quieren hacerlo! Como podrá imaginarse, si se juzga bien *nuestra* época, los profesores asistentes a la reunión dicen muy poco y los que dicen algo parecen compartir el criterio de la coordinadora. En general, todos están ávidos de *nuevas* alternativas didácticas que reemplacen la *caduca* educación tradicional. La escritura resulta un tanto obsoleta si se enfrenta a la promesa de un paraíso educativo renovado ¡No hay defensa alguna acerca de la necesidad de que los profesores y los estudiantes escriban!

En este punto, permítaseme un inciso para recomendar *Pedagogía (entre paréntesis)* de Daniel Brailovsky (2019), un ensayo que argumenta la falsedad de la oposición entre nuevo/tradicional en pedagogía. Apropiándonos la tesis que Brailovsky propone, esta versa en que muchas de esas cosas a las que se llama nuevas, son oportunas para que campeen, sin ningún tipo de pudor, iniciativas de captura de la educación por el mercado. Al parecer, quienes encuentran que la educación es una mercancía como cualquier otra, son los más preocupados por *superar* lo caduco y dar bienvenida a lo más reciente, lo último. Es decir, *neurociencias*, superación personal, educación emocional, autogestión, autocontrol, innovación y un largo etcétera que escamotea el malestar educativo al señalar que todo está en nuestro cerebro y en *nuestras* emociones. Por lo tanto, para el mercado educativo todo puede transformarse con la *simple* decisión personal. Ahora bien, en esas cosas que llaman tradicionales permanece un contenido que en verdad sí aspira a la libertad y la autodeterminación. No por la mediación de una *simple* decisión personal, sino por el trabajo paciente del hombre con su situación histórica y social, esto es, con lo que lo hace indisoluble de los otros. La libertad y autodeterminación no están donde el mercado educativo señala, en *nuestro* cerebro y en *nuestras* emociones, sino en las condiciones históricas y sociales comunes. De hecho, la mente y los afectos son el archivo de nuestra vida histórica y social. La tesis de Brailovsky podría estribar, no en adoptar una postura sectaria o de defensa de alguno de los puntos en oposición, puesto que se sabe que esa oposición es falsa, sino en com-



Alexánder Hincapié García

Doctor en Educación. Magíster en Psicología. Estudios de pregrado en Psicología y Licenciatura en Filosofía. Docente Universidad de San Buenaventura Medellín y Universidad Católica de Oriente. Email: alexander.hincapie@usbmed.edu.co

“Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos solo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo”

Walter J. Ong, 2009.

“Me parece que tomar un libro mío en las manos es una de las distinciones más singulares que alguien puede otorgarse”
Friedrich Nietzsche, 2016.

prender la heterogeneidad de perspectivas enmascaradas en la dicotomía nuevo/tradicional. Todavía más importante, la tesis puede traducirse en el propósito de tomar distancia de la época, pero no claudicar en hacer preguntas urgentes con respecto al tipo de educación que se promueve. Interrogar, por ejemplo, el por qué se nos exige de leer y escribir en la universidad. También el cuestionar cómo es que los profesores llegamos abrazar con tanta devoción la promesa de un paraíso educativo renovado, donde podrá abandonarse aquello que exija disciplina.

Podrá indicarse que la escritura es una actividad en la que se fijan sistemas de conocimiento, así como las modalidades a partir de las que se producen dichos conocimientos, excluyendo otros lenguajes. En este sentido, es vinculante y normativa. Pero, en la escritura no solo se reafirman sistemas de conocimiento, también en ella los sistemas son disueltos. En la escritura el hombre no solo reafirma sus vínculos normativos, sino que abre la brecha entre estos y la posibilidad de crear. Esto no es extraño. En el siglo XVIII, cuando la Ilustración arranca la escritura de los poderes de jerarquización política (el rey), religiosa (el Papa) y cultural (el erudito), se produce una expansión de posibilidades políticas, religiosas y culturales de creación para aquellos a los que otrora se les negaba la oportunidad de escribir. *En Historia maldita de la literatura. La mujer, el homosexual y el judío*, Hans Meyer (1982) sostiene que la Ilustración fracasa en realizar la igualdad entre todos los seres humanos. La constatación de este fracaso está en los acontecimientos históricos de los siglos XIX y XX. Empero, las mujeres, los homosexuales y los judíos en la escritura encuentran formas de vida o, al menos, estilos que les permite cultivar su diferencia y embellecer lo que los tribunales históricos y sociales han declarado maldito.

De regreso a la reunión, es claro que los estudiantes no saben ni quieren escribir. Queda elíptico el que los profesores tampoco (aunque esto no pueda decirse por discreción). Así que toca hacer otra cosa; toca pensar qué hacer. Algo que implique leer poco y escribir menos. A eso se reduce el criterio de la coordinadora. De un trazo es borrada la escritura con el recurso a que esta no es parte de las culturas de las que, se supone, provenimos. La escritura nunca ha sido *nuestra*, es lo que en conclusión se nos dice. Llegado a este punto de la reunión, lo que puedo poner en palabras, al menos para mí mismo, es que si la universidad no es, por definición, un espacio de lectura y escritura, si la universidad no es el espacio en el que los profesores insisten en que el hombre puede darse a sí mismo la lectura y la escritura como prácticas de libertad y de autodeterminación, es hora de considerar cuál es la necesidad de insistir en nombrar como profesor a ese impostor que no lee ni escribe, pero que ha encontrado cómo enquistarse en las aulas universitarias.

Traten de imaginar la aporía a la que se me arroja. El curso que me asignaron tiene como temas centrales la escritura, la formación y la universidad. De adoptar el criterio de la coordinadora, me enfrento a un *horizonte* donde no se sabe escribir, ni se quiere hacerlo, pero en el que debo *actuar* como profesor de escritura, pues a eso me comprometí. Podría orientar el esfuerzo de estas letras en vapulear la fallida actitud *posmoderna* que celebra performances y pliegues rizomáticos con los que se pretende resistir y remplazar la escritura. Podría indicar, siguiendo a Kant y Nietzsche, que la actitud antiescritural es la pereza cobarde del mediocre. También podría tratar de demostrar que la escritura preserva la memoria de la tradición. En este sentido, nótese lo siguiente. Para la tradición judía, Yavé (יהו) crea el mundo a través del lenguaje. Más específico, Yavé (יהו) crea con las palabras; esto es, la creación es un hecho lingüístico. Pero, la creación no está completa hasta que el hombre se confronta con ella en la escritura. Es decir, al escribir el hombre emprende la tarea de completarla. La escritura es lo que falta a la creación. Si bien dentro de la tradición judía, la Torá (el libro sagrado) debe transmitirse de manera oral de generación en generación, como efecto de la persecución y del exilio, la posibilidad de transmitirla de forma adecuada se pone en riesgo. En el año 190 de la era común (EC), Rabí Iehudá Hanasí compila la Torá Oral en forma escrita con el nombre de Mishná (enseñanza en hebreo), con el propósito de preservarla. Rabí Iehudá la escribe en forma codificada y por esto sus estudiantes necesitan la interpretación de un rabino. En este sentido, la Torá permanece abierta a una interpretación infinita. Desde entonces, el pueblo judío es conocido como el ‘pueblo del

libro'. La Torá no solo es su marca y signo, también es el espíritu de su supervivencia. A través de la escritura, el hombre comparte con Yavé (יהו) la posibilidad de crear algo nuevo de verdad, como también a través de la escritura actualiza sus capacidades para resistir la fuerza virulenta de la vida política, religiosa y cultural.

Sin embargo, en vez de dirigir el esfuerzo en *responderme* de forma sistemática a qué es lo que invita la coordinadora con su criterio, no tomo decisiones apresuradas, espero con paciencia, como si en mi cabeza escribiera un texto que necesita de la espera. Así que no me ilusiono con crear torsiones didácticas (si tal cosa existe), para hacer de un curso de escritura algo que no tiene que ver con ella. Retomo mis lecturas y recuerdo el libro de Maristella Botticini y Zvi Eckstein (2014), *Los pocos elegidos. La influencia decisiva de la educación en la historia del pueblo judío, 70-1492*. En términos generales, la tesis que se explora en el libro plantea que, de cierta manera, se ha hecho común aceptar que es la persecución lo que da al pueblo judío su forma singular. Pese a todo, para Botticini y Eckstein esta explicación puede revertirse oponiendo otra menos explorada. A su juicio, la transformación del pueblo judío se da a partir del año 70 (EC) con el impulso de una norma por la cual se obliga a todo varón judío, desde niño, a leer con dedicación la Torá, a saber, la obligación de educarse. Por la educación, el pueblo judío se elige a sí mismo y esto provoca la transformación que lo hace singular hasta el presente. Estudiar la Torá, escribir comentarios interpretativos y discutirlos, a lo largo de los siglos, forma un pueblo capaz de perdurar por la fuerza de la lectura y la memoria que se entrelaza con la escritura.

Días previos al inicio del curso reitero que la escritura es una forma de elegirse a sí mismo. Escribir es firmar el cuerpo con las palabras que elegimos para nosotros. Por eso, al iniciar el curso dirijo mis preguntas y observaciones hacia los estudiantes. Clausuro el criterio de la coordinadora. En la primera sesión no elevo la pregunta en torno a qué cosas escribirían (si escribieran), sino acerca de qué cosas jamás escribirían. Las respuestas se relacionan con la religión, la familia, la sexualidad, las preferencias sexuales, las humillaciones sufridas, la violencia política y la violencia contra las mujeres. Si se nota bien, esto no es poco. En verdad, los estudiantes tienen mucho para decir. Tienen mucho sobre qué escribir, pero eligen no hacerlo. Al interrogar el por qué, lo que aparece es la vergüenza y la prevención de ser expuestos. Es decir, el miedo a convertirse en el *blanco* de los tribunales históricos y sociales vigentes. El curso avanza y, en la medida en que lo hace, se dan afirmaciones acerca de que la escritura solicitada por los cursos en la universidad no exige mucho, a lo sumo, aprender a dar a los profesores lo que estos solicitan y esperan. La escritura solicitada es técnica en el sentido académico. Incluso, al pedir a los estudiantes que escriban sobre sí mismos, los bien ponderados ejercicios biográfico-narrativos, jamás se interpela por las *metáforas moribundas* (Orwell, 2009), las expresiones de sentido común, los clichés y la carencia de fuerza en lo que escriben. Jamás se los interroga por si en verdad ellos están allí. En suma, escribir sobre sí mismos también se convierte en algo técnico. Para el caso, repetitivo y mecánico. Al parecer, la *gran* línea de fuga narrativa de los profesores *posmodernos*, no se está realizando. Los ejercicios biográfico-narrativos resultan tan formativos como una conversación sobre el clima. Desde luego, los estudiantes universitarios escriben mucho, pero poco aprenden de la escritura y, mucho menos, aprenden a ver en ella un espacio para experimentar consigo mismos. Se escribe porque hay que hacerlo, pero no se escribe para formarse ni para dar forma al «yo». Por esto, pensar la escritura o escribir para pensar y escribir para estremecer el pensamiento, tareas de esa naturaleza, solo pueden causar desconcierto.

Mientras más me familiarizo con la actitud de los estudiantes frente a las actividades escriturales, lo evidente no es la verdad del criterio de la coordinadora, sino lo que no hacemos los profesores para enseñar el amor por la escritura. Lo que mejor verifico no es tanto el que los estudiantes no quieran leer ni escribir, lo cual en cierta medida es secundario. Ese «querer» puede incitarse. De hecho, Benner (1998) señala que, si la formación no se alcanza por imposición, entonces la tarea de los profesores es incitar a los estudiantes para que elijan formarse. Nuestra tarea es incitar su autodeterminación. Ahora bien, lo que mejor verifico es la escasez de profesores capaces de mostrar la

fuerza que se acrecienta una vez te has adueñado de una actividad que te ofrece resistencia. Hegel dirá que dando forma a la «cosa» el «yo» se da forma a sí mismo. En efecto, leer y escribir no son actividades simples. Requieren del esfuerzo y la paciencia que exige todo aquello que escapa a nuestras referencias inmediatas. Lo que he encontrado es la escasez de profesores dispuestos a superar con sus estudiantes el miedo a leer y escribir, arriesgándose más allá de la arbitrariedad autocomplaciente del que no quiere esforzarse ni cultivar con paciencia. Podría decirse, apelando a Nietzsche, que el que renuncia a la escritura, por miedo a darse la disciplina que exige, renuncia a su autodeterminación.

En otras palabras, lo que verifico es la carencia de maestros en el sentido que Nietzsche indica. Entre más abstracto sea un contenido a exponer, más tendrá que esforzarse el maestro en seducir, esto es, llevar al cuerpo lo que se percibe nebuloso y no experimentable. Entre más abigarrada y difícil se nos muestra la escritura, más grande es la promesa de sentir la plenitud de la vida. Si Nietzsche afirma que la vida sin música sería un error, la vida sin escritura sería estéril.

Bibliografía

Benner, Dietrich. (1998) *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Barcelona: Pomares.

Botticini, Maristella y Eckstein, Zvi. (2014). *Los pocos elegidos. La influencia decisiva de la educación en la historia del pueblo judío, 70-1492*. Barcelona: Antoni Bosch.

Brailovsky, Daniel. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Noveduc.

Meyer, Hans. (1982). *Historia maldita de la literatura. La mujer, el homosexual y el judío*. Madrid: Taurus.

Nietzsche, Friedrich. (2016). *Ecce homo*. En *Obras completas. Volumen IV. Escritos de madurez II y complementos a la edición*, pp. 773-859. Madrid: Tecnos.

Ong, Walter J. (2009). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Orwell, George. (2009). *Matar a un elefante y otros escritos*. México: Turner.

Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales

University teaching: creativity and innovation with digital tools

Ensino universitário: criatividade e inovação com ferramentas digitais

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.446>

Nora Lizarro Guzmán

<https://orcid.org/0000-0002-0562-159X>

Comunicadora Social; Téc. Sup. Diseño Gráfico; Magister en Educación Universitaria. Coordinadora de Diseño Instruccional del Depto. Educación Virtual-UNIVALLE. Cochabamba – Bolivia. Correo electrónico: nlizarro@univalle.edu

Resumen

Introducción: En la docencia universitaria resulta imperativo apelar a la creatividad e innovación en el aula virtual, integrando herramientas digitales que generen valor agregado en el conocimiento de los estudiantes. Objetivo: Analizar y sistematizar la información sobre aplicaciones específicas (Quizlet, MURAL, Kahoot, Flipgrid y Lucidchart) integradas a Microsoft Teams para el uso de los actores pedagógicos mediante estrategias creativas e innovadoras. **Metodología:** La investigación fue desarrollada bajo el enfoque cualitativo, mediante la metodología de búsqueda, análisis y selección de documentos, aplicando filtros según criterios de inclusión y exclusión. Para lograr el objetivo planteado, se abordó la trascendencia de la tecnología en la preparación de la generación 2030; la creatividad e innovación en aulas virtuales desde la práctica docente, y las aplicaciones integradas a Teams que ofrecen posibilidades didácticas en el proceso formativo universitario del contexto actual. **Resultados:** Los profesores tienen conocimiento limitado de las herramientas digitales, en algunos casos, desconocen su existencia o los avances tecnológicos y sus potencialidades y sus modos de uso en el escenario formativo fueron poco explorados. Es difícil estar al día con las alternativas tecnológicas existentes en el campo educativo. **Conclusiones:** El catedrático debe estar en constante actualización en el empleo de metodologías activas y tecnologías digitales que propicien diversas experiencias de enseñanza y aprendizaje en respuesta a las habilidades de los estudiantes y la demanda de competencias en el futuro laboral. De esta forma, el maestro debe enfocarse en superar los desafíos/retos para impartir una educación superior de calidad; por ende, formar profesionales de calidad.

Palabras clave: Creatividad e innovación; Herramientas digitales; Trascendencia de tecnologías.

Abstract

Introduction: In university teaching it is imperative to appeal to creativity and innovation in the virtual classroom, integrating digital tools that generate added value in the knowledge of students. Objective: Analyze and systematize information on specific applications (Quizlet, MURAL, Kahoot, Flipgrid and Lucidchart) integrated into Microsoft Teams for the use of pedagogical actors through creative and innovative strategies. **Methodology:** The research was developed under the qualitative approach, through the methodology of search, analysis and selection of documents, applying filters according to inclusion and exclusion criteria. To achieve the stated objective, the importance of technology in the preparation of the 2030 generation was addressed; creativity and innovation in virtual classrooms from teaching practice, and applications integrated into Teams that offer didactic possibilities in the university training process in the current context. **Results:** Teachers have limited knowledge of digital tools, in some cases, they are unaware of their existence or technological advances and their potential and; its modes of use in the formative scenario were little explored. It is difficult to keep up with the existing technological alternatives in the educational field. **Conclusions:** The professor must be constantly updated in the use of active methodologies and digital technologies that foster various teaching and learning experiences in response to the skills of the students and the demand for skills in the future of work. In this way, the teacher must focus on overcoming the challenges to provide quality higher education; therefore, train quality professionals.

Key words: Creativity and innovation; Digital tools; Transcendence of technologies.

¿Cómo citar este artículo?

Lizarro, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. *Pensamiento Americano*, e#:446. 15(29), 15-29. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.446>



Resumo

Introdução: No ensino universitário é imperativo apelar à criatividade e inovação na sala de aula virtual, integrando ferramentas digitais que geram valor acrescentado no conhecimento dos estudantes. **Objectivo:** Analisar e sistematizar informação sobre aplicações específicas (Quizlet, MURAL, Kahoot, Flipgrid e Lucidchart) integradas em equipas Microsoft para a utilização de actores pedagógicos através de estratégias criativas e inovadoras. **Metodologia:** A investigação foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa, através da metodologia de pesquisa, análise e selecção de documentos, aplicando filtros de acordo com critérios de inclusão e exclusão. Para alcançar o objectivo proposto, foi abordada a transcendência da tecnologia na preparação da geração 2030; a criatividade e inovação em salas de aula virtuais a partir da prática pedagógica, e as aplicações integradas em Equipas que oferecem possibilidades didácticas no processo de formação universitária no contexto actual. **Resultados:** Os professores têm um conhecimento limitado das ferramentas digitais; em alguns casos, desconhecem a sua existência ou os avanços tecnológicos e o seu potencial; e os seus modos de utilização no cenário de formação foram pouco explorados. É difícil manter-se a par das alternativas tecnológicas existentes no campo educacional. **Conclusões:** O professor deve ser constantemente actualizado na utilização de metodologias activas e tecnologias digitais que favoreçam diversas experiências de ensino e aprendizagem em resposta às competências dos estudantes e à procura de competências no futuro mercado de trabalho. Desta forma, o professor deve concentrar-se na superação dos desafios/desafios de proporcionar um ensino superior de qualidade; portanto, na formação de profissionais de qualidade.

Palavras-chave: Criatividade e inovação; Ferramentas digitais; Transcendência das tecnologias.



INTRODUCCIÓN

Debido a la propagación de la pandemia de COVID-19 y la estrategia de confinamiento adoptada por muchos países, se ha acelerado el proceso de digitalización en todos los ámbitos. Este periodo de tiempo ha tomado el nombre de la Cuarta Revolución Industrial, provocando un cambio fundamental en la forma de vida, de trabajo y las relaciones interpersonales; es un nuevo capítulo en el desarrollo humano habilitado por extraordinarios avances tecnológicos (Castro, 2021).

Como resultado, muchas instituciones educativas han ido ejecutando el modelo educativo híbrido “ya no de forma presencial que era en un 98% antes de la pandemia en América Latina y el mundo” (Ávalos, 2021, s.p.). Este nuevo escenario trae consigo nuevas situaciones, como el uso de herramientas digitales a manera de estrategias educativas para favorecer y garantizar la calidad de la educación superior (Oliva et al., 2020).

En otro orden, la pandemia ha puesto de manifiesto que, “en América Latina menos del 60% de los docentes tienen habilidades técnicas” (Lugo et al., 2020, p.28), pocos docentes están en el nivel pionero con las TIC (Chávez, 2021); y que “la competencia digital no la posee una gran parte de la ciudadanía” (Silva y Lázaro, 2020, p.45).

En el contexto actual –a raíz de la marcada brecha generacional, social y digital en América Latina, y Bolivia en particular– todavía hay una carencia de seguridad en el uso de las tecnologías en la educación por parte del profesorado (Venegas et al., 2020); hay una falta de aplicación de estrategias colaborativas (Arancibia et al., 2020); y un conocimiento limitado sobre la amplitud de las TIC aplicadas a la educación o de cómo incorporarlas al aula virtual. Sin duda, son circunstancias que se traducen en barreras para lograr experiencias de innovación y creatividad con la tecnología en la educación superior. De forma general, “América Latina se enfrenta a desafíos en la formación de docentes en materia de TIC” (CEPAL, 2020, p.11).

Otros estudios evidencian que, “el éxito del LMS en cualquier institución comienza por la aceptación de esta por parte de los profesores y la forma cómo se integra la tecnología al ejercicio docente” (Rivero citado en Arancibia et al., 2020, p.91). A manera de paréntesis, LMS o Learning Management System (por su sigla en inglés) significa Sistema de Gestión de Aprendizaje; en palabras simples, es la plataforma virtual educativa. En ese sentido, es demandante la necesidad de activar o potenciar las aulas virtuales universitarias y, esto amerita el desempeño de un papel más activo del estudiante y del profesor (López y Azuero, 2020).

En el caso particular, siendo uno de los más grandes focos de Microsoft en los últimos tiempos (Perkins, s.f.), alcanzando la descarga record (Castillo, 2020) con 75 millones de usuarios activos diarios; en el ámbito educativo, Microsoft Teams es utilizada por más de 183.000 instituciones (Microsoft News, 2020). A la fecha, esta plataforma virtual ha logrado un éxito sin precedentes, convirtiéndose en la herramienta estrella de la colaboración (Softeng, 2021) con herramientas —actividades y recursos— propias (dentro del Equipo->aula virtual) e integradas. Sin embargo, desde el rol de los actores principales del acto pedagógico (docentes/discentes) todavía hay mucho trecho por descubrir las potencialidades que Teams ofrece al área académica.

Al respecto, los trabajos de Holzapfel (2020) y Vargas (2020) evalúan una amplia gama de tecno-



logías para determinar cuáles tienen el mayor potencial a corto, mediano y largo plazo y, constatan la necesidad de integrar diferentes estrategias educativas y herramientas digitales que permitan desarrollar competencias y habilidades en docentes y estudiantes en beneficio de su formación académica. Por ello, los docentes deben incrementar los retos de utilizar las aplicaciones integradas a Microsoft Teams (aquellas fáciles de utilizar, intuitivas, dinámicas y de acceso gratuito) y aprovechen todo su potencial integrándose a sus aulas virtuales (Equipos->Canales) para promover nuevas formas de intervención y nuevas experiencias en docentes y estudiantes en estos tiempos de pandemia.

En esa línea, más allá de contar con capacitaciones institucionales, el reto actual es adaptarse y mantenerse actualizado ante el continuo desarrollo de variadas tecnologías que no dan respiro en cuanto a innovación educativa se refiere. Explorar, comprender y saber cómo usar las herramientas digitales que existen para innovar la enseñanza y diversificar las experiencias de aprendizaje es una tarea compleja, pero no imposible para desarrollar una práctica docente de manera eficiente y acorde al contexto que se vive. Como indican Rogelio Garza (2021) y Anabella Laya (2021) los profesionales de la enseñanza, para responder a este contexto, han tenido que identificar lo que necesitan aprender y seguir aprendiendo frente a las posibilidades de crecimiento.

Los referentes anteriores forman la base para iniciar este trabajo mediante la metodología de búsqueda, análisis y selección de documentos más relevantes, aplicando filtros según criterios de inclusión (material teórico referido al tema y que fueran publicaciones recientes, 2020-2021 preferiblemente) y exclusión (no son open access). Y, organizar cuidadosa y minuciosamente la información de acuerdo con mapas mentales para redactar el presente artículo.

Frente a ello, caben las siguientes preguntas: ¿Cuál es la trascendencia de la tecnología para los actores educativos? ¿Qué valoración se hace de la creatividad e innovación en las aulas virtuales desde la integración de diferentes herramientas digitales en el quehacer docente? ¿Qué herramientas digitales integradas a Microsoft Teams permiten potenciar la práctica didáctica del docente en el aula virtual?

En virtud de estas interrogantes, este artículo tiene el objetivo de analizar y sistematizar información sobre las aplicaciones específicas (Quizlet, MURAL, Kahoot, Flip Grid y Lucidchart) integradas a Microsoft Teams para que los actores pedagógicos identifiquen y hagan uso de estas, propiciando estrategias creativas e innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje (PEA en adelante) dentro del aula virtual (Equipo). Los criterios a partir de los que se seleccionaron estas herramientas digitales son: la facilidad en el manejo, las ventajas didácticas que tienen y lo más importante, su fácil integración a la plataforma Teams.

Ante la actual situación, este trabajo puede contribuir en la apropiación (conocimiento, formación y aplicación) del profesorado de las aplicaciones externas e integradas a Microsoft Teams porque dispone de una presentación de las funcionalidades de cada una y su aplicación en el ámbito académico a manera de determinar su colaboración en el rol del docente y del estudiante.

DESARROLLO

Trascendencia de la tecnología para los actores educativos

La realidad actual exige que la actividad docente universitaria ejecute un proceso de innovación pe-



dagógica, metodológica y tecnológica. Por consiguiente, la docencia debe ir de la mano con la evolución permanente de la tecnología. Hoy en día se cuenta con la tecnología 5.0. El docente 5.0 se desenvuelve bajo la integración del entorno institucional, docente-estudiante, familia y la digitalización en el sistema educativo. Ya lo decía Rivoir (2020), en la educación superior es imprescindible la integración de la tecnología; actualmente, ha conducido a nuevas formas de enseñar y aprender bajo nuevos escenarios de interacción para lograr aprendizajes significativos, relevantes y de calidad.

Esta situación, durante los inicios de la pandemia, ha implicado enfrentar los desafíos no solo en la adquisición y adopción de las tecnologías, también en la tarea más compleja de utilizarlas para facilitar, de manera efectiva, la innovación y la mejora educativa (Villarreal et al., 2019, p.4); ganando nuevos conocimientos y competencias digitales.

En esa línea, para autores como López y Azuero (2020), Holzapfel (2020) y Arancibia et al. (2020), la tecnología tiene un papel trascendente desde la manera en que los estudiantes aprenden y en cómo los educadores los respaldan. Es decir, el profesor asume la responsabilidad ética y profesional de aprovechar las potencialidades de las tecnologías a su alcance, como un elemento clave para la educación superior. Principalmente, la tecnología permite al profesor ahorrar tiempo, proporcionar conocimientos específicos, impulsar la inclusión y otorgar experiencias de aprendizaje inmersivas. Asimismo, la tecnología contribuye en el desarrollo de las habilidades de los estudiantes del siglo XXI; además de preparar a la generación del 2030 para una vida personal y profesional exitosa.

Al momento, la educación superior en Bolivia todavía enfrenta desafíos, las universidades tienen la gran responsabilidad de preparar estudiantes con los respectivos docentes capacitados. Por tanto, el educador entra en acción para orientar al educando, principalmente, fortaleciendo sus competencias digitales (Viñals y Cuenca citados en Cepeda y Paredes, 2020). Pero, no vale solo los conocimientos técnicos, la docencia del siglo XXI requiere de competencias tecnopedagógicas (Ortiz, 2021). Es claro que el cambio es imperativo y, el momento de comenzar es ahora.

Para esta realidad, la integración de las tecnologías digitales en los PEA garantiza escenarios futuros de educación bajo el modelo educativo mixto, semipresencial o virtual al 100%.

Creatividad e innovación en el aula virtual promovidas por la práctica docente

“Educar cada año es diferente, no es solo repetir y repetir; no solo se necesita profesores de la educación, sino contar con actitudes motivadoras para los estudiantes” (Escandón, 2021, s.p.).

En el contexto actual, se va ejecutando la educación híbrida y semipresencial; para ello, la tecnología, el Internet y la plataforma virtual se convierten en herramientas esenciales. Esta última, en su interior aloja las aulas virtuales, en estas se pueden realizar “transformaciones, innovaciones y mejoras en las prácticas educativas” (Tapia, 2020, p.17).

Diversos estudios (Álvarez, 2020; Villarreal et al., 2019; Cepeda y Paredes, 2020) señalan que, con el avance tecnológico se hace imprescindible la formación en todos los sectores profesionales y, entre el colectivo docente todavía mucho más. Por ello, se crean alternativas pedagógicas y tecnológicas de formación docente –oportuna y precisa– encaminadas a conocer cuáles son y cómo utilizar las TIC que están en auge para promover estrategias innovadoras e impulsoras de la creatividad en el aula.



Desde las ponencias del Congreso global Virtual Educa Lisboa-2021 se ha proyectado que, para el año 2025 las competencias transversales más buscadas por las empresas serán la creatividad y la resolución de problemas. Por tanto, el docente universitario debe contar con competencias transversales que le permitan hacer uso apropiado de la tecnología, la empatía, el liderazgo, la innovación, entre otras (Castellanos, 2021 y Escandón, 2021).

Entonces, se vuelve urgente la creatividad y la innovación en la educación superior. Es decir, pensar en nuevas ideas y aplicar nuevas prácticas, reflejando que el aprendizaje en el trabajo docente es permanente y no termina nunca (Dussel, 2020). Indistinto del modelo de educación no presencial, se espera que la creatividad y la innovación en el aula virtual sean parte de la práctica docente para favorecer y potenciar la adquisición de nuevos conocimientos por parte del estudiantado.

En definitiva, los educadores aprovechan que los alumnos de hoy cada día están más sensibilizados con el mundo de las tecnologías –cuentan con una motivación intrínseca– para plantear diferentes didácticas, incorporando herramientas digitales, sin miedo al reto y lo desconocido (Villarreal et al., 2019).

De manera general, es importante la planificación y organización de la práctica docente, considerando la producción de materiales educativos, el planteamiento de actividades y la generación de espacios de interacción a manera de captar la atención de los estudiantes, sorprenderlos, mantenerlos conectados y animarlos a participar. Para ello, es esencial la incorporación de estrategias tecnopedagógicas que promuevan la inclusión en los entornos virtuales de aprendizaje, en los que la tecnología está alcanzando cada vez un mayor uso gracias a su carácter ubicuo y ergonómico (Aznar et al., 2020) para aplicar actividades de formación dinámica, interactiva, de participación activa, creativa e innovadora.

Herramientas digitales integradas a *Microsoft Teams* para potenciar la práctica docente

La diversidad de formas de emplear las tecnologías en la educación abre las posibilidades para lograr nuevos escenarios formativos. No obstante, los avances en la identificación y análisis de los modos de uso de las tecnologías digitales en el escenario educativo han sido poco explorados (Tapia, 2020) o se limitan al manejo básico de recursos en el aula virtual. En la educación superior, diferentes estudios (Chávez, 2021; Pérez-López et al., 2021; Venegas et al., 2020 y Mercader y Gairín, 2017) afirman que las herramientas de mayor uso en la práctica del profesorado son: correos electrónicos, plataformas virtuales, herramientas para presentaciones visuales e intercambio de archivos, dejando un amplio abanico sin explorar, practicar y emplear.

Actualmente, en la variedad de alternativas tecnológicas existentes y útiles en el campo educativo se puede evidenciar que la lista es extensa, pero hay que insistir en aquellas que ofrecen mayores posibilidades pedagógicas (Arancibia et al., 2020), entre muchas:

- Planificar y organizar los contenidos educativos en el aula virtual.
- Producir materiales educativos multimedia.
- Generar espacios de interacción y comunicación permanente.
- Plantear actividades de indagación, trabajo autónomo, trabajo colaborativo entre los estudian-



tes, ejercicios, prácticas educativas y productivas de análisis, búsqueda, reflexión, elaboración, valoración, entre otras.

- Estimular la motivación y participación del estudiantado.

Queda claro que, la selección y aplicación de las tecnologías en la educación no solo es para plantear diferentes actividades, también es para dotar de materiales educativos (multimedia) y generar espacios de interacción académicos y sociales, “esto amplía las posibilidades del cómo enseñar y aprender. Visto este panorama es probable que tenga cada vez más sentido no solo preguntar cómo enseñar un contenido, sino como seleccionarlo” (Suárez et al., 2020, p.14) o hacer una producción propia.

Fundamentalmente, el uso de las herramientas digitales debe alinearse con la competencia tecnológica y la competencia pedagógica del docente. Para Cepeda y Paredes (2020), la primera es entendida como la capacidad para seleccionar y utilizar de forma pertinente, responsable y eficiente una variedad de herramientas tecnológicas, entendiendo los principios que las rigen, la forma de combinarlas y las licencias que las amparan. Y la segunda es comprendida como la capacidad para utilizar las TIC en los PEA, reconociendo alcances y limitaciones al incorporar las tecnologías en la formación integral de los estudiantes y en su propio desarrollo profesional.

Esto implica que, el maestro debe estar en continua actualización, no únicamente en el uso de herramientas que pueden quedarse rápidamente obsoletas y ser sustituidas por otras nuevas, sino en las metodologías activas en contextos digitales y el manejo de las tecnologías digitales (AméricaEconomía.com, 2020).

En concreto, el empleo creativo e innovador de las herramientas digitales implica su integración variada en los PEA, considerando la aplicación de las estrategias de enseñanza según el momento de su uso (preinstruccional, coinstruccional y post-instruccional) y según los procesos cognitivos.

En sintonía con lo señalado, de forma particular, se describen algunas herramientas digitales que se integran a la plataforma virtual *Microsoft Teams*, dentro de su categoría educación (en el acápite de introducción se aclara por qué se selecciona esta plataforma). Lo que subyace en este acápite es el grado de colaboración de estas herramientas en la enseñanza y el aprendizaje universitario por sus características atractivas y dinámicas de uso al interior del aula virtual (Equipo).

Quizlet

Para utilizar la herramienta digital *Quizlet* se requiere una cuenta (como docente o estudiante), haciendo un registro con datos solicitados o iniciando sesión con un perfil existente de Facebook, Google y Apple. A continuación, detalles esenciales de Quizlet:

Tabla 1.

Descripción de la herramienta digital: Quizlet

Presentación	Es una aplicación de estudio online individual o grupal, “tiene la capacidad de crear tarjetas con contenidos educativos” (García, 2018, p.12).
Enlace	http://www.quizlet.com/https://quizlet.com/
Quizlet en la educación	Desde la enseñanza, el docente utiliza Quizlet para elaborar conjuntos de tarjetas o flashcards (escribir palabras y sus definiciones) sobre temáticas de la asignatura; además, permite entrenar y evaluar a los estudiantes en la comprensión de diversos conceptos (Guevara, 2021).



Quizlet en la educación	Desde el aprendizaje, Quizlet se usa para estudiar, practicar, aprender y dominar contenidos temáticos —creados por el estudiante o docente— a través de categorías (estudiar y jugar) mediante una serie de dinámicas (Aprender, Fichas, Escribir, Ortografía, Probar, Gravedad, Combinar, Live).
Limitaciones de Quizlet	En la versión gratuita, el profesor no puede realizar el seguimiento a sus estudiantes, es decir, no verá quién ha realizado la actividad, qué resultado ha sacado y, en qué ha fallado.
Tutorial	https://www.youtube.com/watch?v=86Ey_6Gd2Y4

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la aplicación es posible realizar fichas (flashcard) con términos y definiciones (a manera de preguntas y respuestas) cuantas sean necesarias y útiles. Al finalizar, se puede compartir la unidad de estudio a través de correo electrónico, copiar enlace o compartir en Google Classroom, Remind o Microsoft Teams. Este instrumento de aprendizaje funciona similar a la actividad de Glosario de la plataforma virtual educativa Moodle.

Flipgrid

El acceso a la herramienta digital Flipgrid es desde un dispositivo móvil (Android y iOS) y desde un ordenador. Es posible realizar el registro (como docente) o ingresar de forma rápida mediante una cuenta existente de Google o Microsoft. A continuación, detalles esenciales de Flipgrid:

Tabla 2.

Descripción de la herramienta digital: Flipgrid

Presentación	Es una aplicación online (perteneciente a Microsoft 365) de aprendizaje social que permite la interacción entre actores educativos, utilizando un vídeo vinculado a un tema determinado por el docente dentro de un grid, es decir, al interior del aula virtual; entonces, se crea un grid para cada asignatura. Flipgrid tiene como principal objetivo otorgar protagonismo al estudiante a través del vídeo que va grabando en cumplimiento con la actividad académica solicitada: se empodera la voz del estudiante, siendo más expresivo y creativo (Liarte, 2020 y Microsoft Educator Centre).
Enlace	https://flipgrid.com
Flipgrid en la educación	Desde la enseñanza, con Flipgrid el docente puede: • Generar un proceso de análisis y reflexión de hechos sociales o para el trabajo de temas profundos. • Crear un foro de discusión basado en vídeos (foro audiovisual), lanzando la pregunta generadora de diálogo sobre alguna temática, pudiendo así, valorar las competencias comunicativas del estudiante (Microsoft Educator Centre, s.f.). • Plantear cuestionarios con preguntas para miembros de un grupo (cuadrilla) cerrado. • Plantear la actividad inicial de Presentación personal. • Producir contenidos digitales. • Desde el aprendizaje, el estudiante puede participar activamente, aportando sus respuestas a la temática del foro, grabando un vídeo de corta duración —desde 15 segundos hasta 5 minutos— (Fernández, 2017) con su explicación e interactuar con sus compañeros; además, puede fortalecer su participación oral. • haciendo una reseña o dando su opinión sobre un libro, una película y otros. • haciendo historias entre todos los estudiantes del curso, continuando donde lo dejó el último estudiante. • realizando su exposición explicativa sobre temáticas de la materia. • produciendo mini programas de televisión. • practicando una lengua extranjera, haciendo énfasis en la pronunciación.
Limitaciones de Flipgrid	En la versión gratuita sólo permite proponer un único tema de discusión; en caso de que se quiera lanzar otra pregunta, el docente debe crear otra clase.
Tutorial	https://www.youtube.com/watch?v=LxVKfn_3ZQ4

Fuente: Elaboración propia.

Situado en Flipgrid se inicia con la creación de aulas virtuales (grids), luego, se procede a crear temas. En el tema se formula la pregunta para que el estudiante inicie con la interacción. Para que los



estudiantes accedan al tema de discusión, no es preciso contar con una cuenta en Flipgrid o realizar un proceso de registro; al tener el código de registro, contraseña, una invitación directa mediante correo electrónico o el enlace de unión (acceso directo) ya puede acceder al tema y subir su vídeo como respuesta. Por otra parte, el docente puede integrar el tema en la configuración de algún aula virtual, es decir, incrustar en una plataforma seleccionada: Google Classroom o Microsoft Teams.

El estudiante, antes de publicar su vídeo grabado (como selfie o vídeos producidos en otra aplicación) puede personalizarlo, añadiendo emoticonos, efectos, texto, calcomanías, entre otros. De cierta forma, este proceso genera una autoevaluación, un análisis autocrítico para pulir sus aportaciones (Mosquera, 2020).

Mural

Para acceder a la herramienta digital MURAL se hace el registro correspondiente para crear la cuenta. A continuación, detalles esenciales de MURAL:

Tabla 3.

Descripción de la herramienta digital: MURAL

Presentación	Es una aplicación online útil y dinámica para elaborar y compartir murales digitales capaces de integrar todo tipo de contenidos multimedia (aulaPlaneta, s.f.), como resultado de un trabajo individual o colaborativo, promoviendo la inspiración, la creatividad y la innovación.
Enlace	https://www.mural.co/
Mural en la educación	Desde la enseñanza, MURAL resulta útil al docente para trabajar en todas las asignaturas y todos los niveles educativos, es ideal para plantear trabajos colaborativos, en los que todos puedan interactuar y participar con sus aportes, anotes y organizando sus pensamientos o ideas en el espacio en blanco en la Red, similar a agregar notas adhesivas o los post-it. También se puede plantear actividades como: lluvia de ideas de forma colaborativa, foros de discusión, trabajos en forma de póster; además, puede gestionar las tareas específicas de los estudiantes. Desde el aprendizaje, los estudiantes pueden trabajar murales interactivos de forma colaborativa e innovador. En efecto, MURAL despierta y fomenta la creatividad y productividad de los estudiantes mediante el trabajo colaborativo online, realizando ediciones en la pizarra en tiempo real (Landirez et al., 2018).
Limitaciones de Mural	La versión gratuita solo funciona durante los primeros 30 días y 5 días más de forma adicional.
Tutorial	https://www.youtube.com/watch?v=hB3o94fRO5Y

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de la aplicación se cuenta con una colección de marcos y plantillas, también se puede “Create new mural”, en ese espacio blanco se arrastra (desde el ordenador o la web) todo material multimedia necesario (texto, imagen, vídeos, documentos en Word, Excel, Power Point, documentos alojados en Google Drive, enlaces, fondos de mural, superficies, comentarios y otros). Una vez finalizado el trabajo en MURAL se puede descargar al ordenador (como imagen), publicar a la Red a través del enlace o compartir con otros usuarios con una invitación mediante mail. De esta manera, todos pueden aportar ideas y participar en el mural. También se puede integrar a Microsoft Teams, pegando su enlace al espacio de conversación de algún canal en particular.

Kahoot

Se accede a la herramienta digital Kahoot desde su versión móvil (Android y iOS) o versión web, iniciando sesión con alguna cuenta existente en Google, Microsoft y Apple. De forma particular, el profesor requiere una cuenta en Kahoot para realizar sus trabajos. A continuación, detalles esenciales de la misma:



Tabla 4.

Descripción de la herramienta digital: Kahoot

Presentación	Kahoot es una aplicación de educación social y gamificada, permite la creación de cuestionarios de evaluación a manera de un juego (aprender divirtiéndose), recompensando a quienes progresan en las respuestas con mayor puntuación del ranking; es muy útil para docentes y estudiantes (Ramírez, 2018 y HSEducación, s.f.).
Enlace	https://kahoot.com
Kahoot en la educación	Desde la enseñanza, el profesor puede crear concursos de preguntas y respuestas en el aula virtual con el fin de formar, capacitar y brindar interactividad entre los actores educativos, con un material pedagógico variado. Los resultados del concurso pueden ser exportados como archivo Excel (Fernández et al., 2020; Ramírez, 2018). Desde el aprendizaje, el estudiante puede repasar, reforzar o aprender de forma entretenida o gamificada los contenidos, contando con la música de fondo y los colores llamativos; puede crear sus propios cuestionarios de forma individual o para trabajo grupal (Ramírez, 2018).
Limitaciones de Kahoot	En la versión gratuita solo permite el uso de dos tipos de preguntas: opción múltiple y falso/verdadero.
Tutorial	https://blog.orange.es/orange-tv/kahoot-espanol-tutorial/

Fuente: Elaboración propia.

Luego de crear el Kahoot, se puede compartir con Facebook, Twitter, Pinterest, Teams o Classroom a través de enlace o incrustando. Al acceder a un Kahoot, los jugadores (estudiantes) deben unirse, introduciendo un código PIN o desde el enlace directamente y, participar a manera de retos.

Lucidchart

Los estudiantes y profesores de educación superior pueden registrarse con su dirección de correo institucional para acceder a la herramienta digital de Lucidchart. A continuación, detalles esenciales de la aplicación:

Tabla 5.

Descripción de la herramienta digital Lucidchart

Presentación	Lucidchart es un espacio de trabajo visual para crear diagrama de flujos, visualización de datos, mapas conceptuales y colaboración para acelerar el entendimiento e impulsar la innovación (Vargas, 2020), se ejecuta en la nube.
Enlace	https://www.lucidchart.com
Lucidchart en la educación	Desde la enseñanza, permite al docente elaborar materiales educativos, condensando la información en estrategias educativas como: mapas conceptuales, mapas mentales, organizadores previos, cuadros sinópticos y mockups. También puede utilizarse esta aplicación para solicitar actividades individuales o grupales a manera de diagramas. Desde el aprendizaje, con Lucidchart los estudiantes pueden liberar su creatividad, creando diagramas de flujos, maquetas, organigramas y otras imágenes en tiempo real. También pueden realizar trabajos colaborativos con chat grupal y @menciones para solicitar la opinión de algún compañero (Lucidchart, s.f.).
Limitaciones de Lucidchart	La versión gratuita se limita a utilizar algunas plantillas.
Tutorial	https://www.youtube.com/watch?v=COROcOziZk

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de Lucidchart se puede trabajar con plantillas o realizar proyectos desde cero, ahí, simplemente se arrastran y sueltan figuras en el lienzo. Al finalizar el proyecto, se integra con G Suite, Google Drive, Microsoft Teams y más. De forma particular, se puede agregar Lucidchart como una pestaña en el Canal de un Equipo en Teams o, exportar en formato PDF, PNG, JPG y Microsoft Visio.



Para integrar o incrustar estas herramientas digitales a Microsoft Teams, una forma es añadir mediante un proceso de identificación de las credenciales (cuenta y contraseña) en Microsoft, misma que está vinculada con la cuenta de Teams. En este proceso se permite compartir de tres maneras:

- a. Compartir en un Canal: permite seleccionar un canal específico del equipo. Entonces, el vínculo se habrá compartido en su espacio de conversaciones de algún canal.
- b. Crear una Tarea: solicita llenar datos de Asignar a una clase o seleccionar un Equipo, título (por defecto, mismo nombre con el que se trabajó en Quizlet, Flipgrid, Kahoot y otros), instrucciones de Tarea, puntos y se culmina este proceso con la asignación de Tarea (misma que aparece en Canal General del Equipo seleccionado).
- c. Pegar el link en “Nueva conversación” de algún canal (la forma más directa).

En el contexto actual, se predice que la educación será una de las ocupaciones que crecerá durante la próxima década; entonces, la importancia del papel del educador seguirá aumentando. Por consiguiente, es esencial explorar cada tecnología, entenderlas, saber su utilidad para el desarrollo de la práctica pedagógica, sobre todo, cómo hacer un mejor uso de estas. En este trayecto, lo fundamental es ir superando los retos que se están considerando rumbo al 2030 en el ámbito educativo (Holzapfel, 2020; Castellanos, 2021 y Deloya, 2021).

Luego de identificar que, los tiempos y los modos son diferentes; si en un aula el cuerpo es lo más importante, en la Red lo son los materiales (Trujillo citado en Sevillano, 2021) producidos o configurados, el planteamiento de actividades académicas, la generación de espacios de interacción a través de herramientas digitales y la retroalimentación.

En suma, para formar personas con calidad, el desafío es impulsar la innovación de la enseñanza al aprendizaje. Hoy más que antes, se necesita del apoyo del docente para generar los verdaderos aprendizajes y transformaciones de los estudiantes. Entonces, el profesorado afronta el reto de estar preparado para atraer a los estudiantes a aprender en las aulas, potenciar su interactividad, mantenerlos activos en clases, lograr aprendizajes colaborativos e incrementar el nivel de participación (Andrade-Vargas et al., 2020). En definitiva, se necesita docentes flexibles y resilientes para el mundo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo). Docentes orientados a la educación del futuro, “impulsada por la tecnología, adaptable e innovadora, con calidad internacional” (Ávalos, 2021, s.p.).

CONCLUSIONES

En la realidad actual, para la docencia universitaria es perentorio entender que el avance constante de las tecnologías siempre marcará desafíos y ritmos para sus usos en el aula virtual. No obstante, la necesidad, la voluntad y la predisposición para potenciar el quehacer educativo será determinante para traspasar las limitaciones y estar preparados en este nuevo mundo laboral.

Junto a lo anterior, el docente puede escoger las herramientas digitales arriba descritas y muchas otras más, seguramente. Sin embargo, se debe considerar qué capacidades, qué contenidos y qué aprendizajes se pretende desarrollar en los estudiantes. Para ello, es importante tomar en cuenta las estrategias de enseñanza a aplicar según el momento de su uso y según los procesos cognitivos.



De forma concreta, MURAL y Lucidchart son aplicables en estrategias de enseñanza: ilustraciones descriptivas por su trabajo con diferentes contenidos multimedia; en la estrategia pre-instruccional con la lluvia de ideas a manera de activar y reflexionar conocimientos previos sobre un tema determinado; en la estrategia de organización de la información que ha de aprenderse mediante mapas mentales o estructuras textuales y; en la estrategia metacognitiva, descomponiendo la tarea en pasos. Por su parte, Quizlet, Kahoot y Flipgrid son aplicables en la estrategia de enseñanza: preguntas insertadas a manera de retención y obtención de información relevante. De forma particular, Flipgrid corresponde a la estrategia de enseñanza de tipo pista discursiva debido a la grabación de vídeo.

Sin duda, la trascendencia de la tecnología se hace notoria tanto para docentes como para estudiantes porque, el docente puede desempeñarse en nuevos escenarios y los educandos pueden realizar actividades de: leer, escribir, analizar, buscar, reflexionar, elaborar, valorar, entre otros, de forma individual o colectiva, siendo nativos digitales.

Finalmente, la educación híbrida o la educación virtual han venido para quedarse. En la realidad, es la mejor oportunidad para conocerlas, dominarlas e incluso, transformarlas durante la práctica pedagógica. Por tanto, incorporar las herramientas digitales en el desarrollo de los PEA posibilita la creatividad y la innovación en la práctica docente y en la adquisición de aprendizajes significativos de los estudiantes.

Por consiguiente, es importante que todas las universidades de Bolivia asuman el reto de fomentar y capacitar a los docentes en el manejo de las herramientas digitales que generen valor agregado en los conocimientos de estudiantes, de esta forma, minimizar las barreras. En este panorama, los estudiantes son los más beneficiados, al adquirir mayores habilidades tecnológicas, pudiendo —en el futuro— cumplir con las competencias y habilidades que se necesitan o se demandan para enfrentarse al mercado laboral.



REFERENCIAS

- Álvarez, F. (2020). Evolución de la percepción del docente de secundaria español sobre la formación en TIC. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 1-15. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1567>
- AméricaEconomía.com (2020, 20 de julio) Educación híbrida, la alternativa para seguir estudiando post pandemia. <https://mba.americaeconomia.com/articulos/notas/educacion-hibrida-la-alternativa-para-seguir-estudiando-post-pandemia>
- Andrade-Vargas, L., Marín-Gutiérrez, I. y Iriarte, M. (2020). La influencia de la gamificación en el aprendizaje con la aplicación Quizziz. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/344756371_La_influencia_de_la_gamificacion_en_el_aprendizaje_con_la_aplicacion_Quizziz
- Arancibia, M., Cabero, J. y Marín, V. (2020). Creencias sobre la enseñanza y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en docentes de educación superior. *Formación universitaria*, 13(3), 89-100. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300089>
- Ávalos, E. (2021, 03 al 05 de marzo). La acreditación 2030. *Congreso global Virtual Educa Lisboa*. ONLINE. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>
- Aznar, D., Cáceres, R., Alonso, G. y Moreno, G. (2020). *Sociedad 5.0 ante la pandemia: investigación e innovación educativa*. Ed. Octaedro.
- Castellanos, M. (2021, 03 al 05 de marzo). Las competencias necesarias de los docentes universitarios en un tiempo VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo). *Congreso global Virtual Educa Lisboa*. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>
- Castillo, T. (2020, 19 de marzo). Microsoft Teams supera los 44 millones de usuarios activos diarios y anuncia nuevas características. *Genbeta*. <https://www.genbeta.com/herramientas/microsoft-teams-supera-44-millones-usuarios-activos-diarios-anuncia-nuevas-caracteristicas>
- Castro, F. (2021, del 03 al 05 de marzo). Transformación educativa para la nueva era. Congreso global Virtual Educa Lisboa. ONLINE. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>
- Cepeda, M. y Paredes, G. (2020). Competencias TIC en docentes de un Programa de Ciencias de la Salud de Bogotá. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 157-173. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1607>
- Chávez, F. (2021, 03 al 05 de marzo). Los docentes de educación media y superior ante los desafíos digitales de la 4ta Revolución Industrial y la pandemia de Covid-19: Un estudio de caso. *Congreso global Virtual Educa Lisboa*. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2020). *Informe especial COVID-19. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales*. Santiago de Chile: CEPAL. de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf
- Deloya, J. (2021, 26 de febrero). Los retos de la innovación educativa. ¿Cuáles son los retos que se están considerando rumbo al 2030? *Red Forbes*. México. <https://www.forbes.com.mx/red-forbes-los-retos-de-la-innovacion-educativa/>
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *EFIDGES*. 6 (10), 11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Escandón, E. (2021, 03 al 05 de marzo). En camino a la escuela del SXXI. De la revolución industrial a los perfiles híbridos. *Congreso global Virtual Educa Lisboa*. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>
- Fernández, A. (2017). Flipgrid, discusiones en vídeo y mucho más. <https://www.theflippedclassroom.es/flipgrid-discusiones-videos/>
- Fernández, V., Santos, J. y Quirós, L. (2020). Uso de la app



Kahoot para cuantificar el grado de atención del alumno en la asignatura de Anatomía Patológica en Medicina y evaluación de la experiencia. *ELSEVIER Edu Med*. DOI: 10.1016/j.edumed.2020.01.004

Flipgrid: donde sucede el aprendizaje social. (s.f.). *Microsoft Educator Center*. Consultado el 02 de marzo de 2021 de: <https://education.microsoft.com/es-es/course/e003f2a3/0>

García, A. (2018). *La gamificación a través de Quizlet. Estudio de caso en el área de Natural Science en Educación Primaria*. (Tesis de Máster, Universidad de la Laguna). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/23653/La%20gamificacion%20a%20traves%20de%20Quizlet.%20Estudio%20de%20caso%20en%20el%20area%20de%20Natural%20Science%20en%20Educacion%20Primaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Garza, R. (2021, 13 de abril). Evento: Microsoft Reimagine: Reimagina la Educación.

Guevara, A. (2021, 26 de julio). Quizlet, la manera más fácil de practicar y dominar lo que se aprende. <https://ined21.com/quizlet/>

Holzappel, B. (2020). La generación del 2030 y el aprendizaje que los prepara para la vida: La tecnología imperativa. Un informe resumido. *Microsoft Education*.

La plataforma Kahoot! y sus características. (s.f.). *HSEducación*. <https://www.hseducacion.com/que-es-kahoot-y-sus-caracteristicas/>

Landirez, R., Landirez, R., Murillo, G. y Tobar, F. (2018). Aplicación de herramienta colaborativa "Mural.ly" y la incidencia en el desarrollo de proyectos educativos en el Ecuador zona cinco. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/04/proyectos-educativos-ecuador.html>

Laya, A. (2021, 27-30 de abril). *Conoce las insignias y el valor que agregan a organizaciones y personas*. Congreso AVIXA 2021-Tecnologías para la educación de hoy y mañana. <https://www.avixa.org/es/contenidos/noticias-y-tendencias/congreso-avixa-2021-un-puente-en>

tre-la-industria-av-y-el-sector-educativo

Liarte, R. (2020, 12 de noviembre). *Cómo utilizar Flipgrid en el aula: proyectos y novedades*. EDUCACIÓN 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/tecnologia/como-utilizar-flipgrid/>

López, E. y Azuero, A. (2020). Tendencias Pedagógicas y Herramientas Digitales en el Aula. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 6(1), 16-39. DOI 10.35381/cm.v6i1.286

Lucidchart. (s.f.). Únete a los más de 6.000.000 estudiantes y educadores que usan Lucidchart. <https://www.lucidchart.com/pages/es/educacion>

Lugo, M., Ithurburu, V., Sonsino, A. y Loiacono, F. (2020). Políticas digitales en educación en tiempos de pandemia: desigualdades y oportunidades para América Latina, EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 23-36. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1719>

Mercader, C. y Gairín, J. (2017). ¿Cómo utiliza el profesorado universitario las tecnologías digitales en sus aulas? *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 257-273. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7635>

Microsoft Teams alcanza los 75 millones de usuarios activos diarios. (2020, mayo 04). *Microsoft News*. <https://news.microsoft.com/es-es/2020/05/04/microsoft-teams-alcanza-los-75-millones-de-usuarios-activos-diarios/>

Mosquera I. (2020). Flipgrid, mucho más que un foro audiovisual. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2020/02/flipgrid-mucho-mas-que-un-foro-audiovisual-una-herramienta-imprescindible/>

Mural.ly: Tus lluvias de ideas en un mural digital. (s.f.). *aulaPlaneta*. <https://www.aulaplaneta.com/2014/06/26/recursos-tic/mural-ly-tus-lluvias-de-ideas-en-un-mural-digital/>

Oliva, C., García, E., Ruiz, O., Borges, A., Amado, S. y García, C. (2020). Herramientas para potencializar la tutoría virtual: una experiencia e-learning para el profesora-



do. *Proceedings of the Digital World Learning Conference CIEV*. <http://biblioteca.galileo.edu/tesario/bits-tream/123456789/955/1/7.pdf>

Ortiz, B. (2021, 03 al 05 de marzo). La alianza con la educación híbrida, claves para no dejar a nadie atrás. *Congreso global Virtual Educa Lisboa*. <https://virtualeduca.org/congresoglobal/>

Pérez-López, E., Vázquez-Atochero, A. y Cambero-Rivero, S. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamérica de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 331-350. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

Perkins, T. (s.f.). Teams, la aplicación que más rápido crece en la historia de Microsoft. Colaboración y productividad. <https://www.claranet.es/blog/teams-la-aplicacion-que-mas-rapido-crece-en-la-historia-de-microsoft>

Ramírez, I. (2018, 07 de septiembre). Kahoot!: qué es, para qué sirve y cómo funciona. *Xataka*. <https://www.xataka.com/basics/kahoot-que-es-para-que-sirve-y-como-funciona>

Rivoir, A. (2020). *Tecnologías digitales y transformaciones sociales. Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual*. CLACSO.

Sevillano, E. (2021, 07 de marzo). La comunidad educativa cree que ha superado el bache, pero ahora el objetivo es que las desigualdades no pasen factura a largo plazo. *El País*. https://elpais.com/elpais/2021/03/02/actualidad/1614689397_459336.html?fbclid=IwAR12Uo9SpU6VtUPae60zw_ufogE2Bc1e0TzUpC8za3BaamCF-jeIRLU5NBV4

Silva, Q. y Lázaro, C. (2020). La competencia digital de la ciudadanía, una necesidad creciente en una sociedad digitalizada. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (73), 37-50. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1743>

Suárez, G., Rivera, V. y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *EDUTEC*.

Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (73), 7-22. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>

Tapia, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una revisión sistemática de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 16-34. DOI: [10.21556/edutec.2020.71.1489](https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489)

Teams se convierte en el impulsor de la transformación digital de las empresas junto a Microsoft 365. (2021, 26 de enero). *Softeng*. <https://www.softeng.es/es-es/blog/microsoft-teams-la-herramienta-de-colaboracion-de-microsoft-365.html>

Vargas, M. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos*, 61(1): 69-76.

Venegas, R., Luzardo, M. y Pereira, S. (2020). Conocimiento, formación y uso de herramientas TIC aplicadas a la Educación Superior por el profesorado de la Universidad Miguel de Cervantes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (71), 35-52. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1405>

Villarreal, V., García, G., Hernández, P. y Steffens, S. (2019). Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. *Formación universitaria*, 12(6), 3-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600003>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Acceptance, adaptation and adoption: the key to colombian refugees in New Zealand overcoming barriers of belonging

Aceptación, Adaptación y Adopción: La clave para los Refugiados Colombianos en Nueva Zelanda
Superando las Barreras de Pertenencia

Aceitação, adaptação e adoção: a chave para os refugiados colombianos na nova zelândia, ultrapassando as barreiras de pertença

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.454>

Alfredo José López Severiche

<https://orcid.org/0000-0003-0783-5521>

Alfredo José López Severiche is a PhD in social sciences and public policy. He also holds a bachelor's degree in computer science and a specialization in information technology. Alfredo holds a Master's degree in international communication and a master's degree in international development. alsLopez1@hotmail.com.

Abstract

Introduction: This article examines the barriers of integration that Colombian refugees confront in New Zealand, including culture shock, lack of English, unemployment, discrimination, relationship with others and issues of identity. It argues for a three-pronged framework of acceptance, adaptation and adoption in facilitating integration. Thirteen Colombian refugees resettled from Ecuador took part in this research, who came to New Zealand between 2007 and 2014. **Objective:** This research seeks to explore the barriers that impact the integration of Colombian refugees in New Zealand. Also, to fill this gap in the literature by providing new knowledge on the subject already described. **Methodology:** The qualitative methodological approach of this study is an ethnographic collection of oral stories. Oral history interviews, a focus group and personal diaries were used as data collection methods. Results: The findings of this study show that Colombian refugees face challenges that put at risk their integration into New Zealand's society, the main challenges faced by them are culture shock, lack of English, unemployment, discrimination, relationship with others and issues of identity. **Conclusion:** Despite the challenges already mentioned, the development of qualities such as acceptance, adaptation and adoption has contributed to overcoming these barriers and achieving their integration in New Zealand.

Keywords: Colombian refugees; Integration; Resettlement; Belonging.

Resumen

Introducción: Este artículo examina las barreras de integración que enfrentan los refugiados colombianos en Nueva Zelanda, incluido el choque cultural, la falta de inglés, el desempleo, la discriminación, la relación con los demás y los problemas de identidad. Aboga por un marco triple de aceptación, adaptación y adopción para facilitar la integración. En esta investigación participaron trece refugiados colombianos reasentados desde Ecuador, quienes llegaron a Nueva Zelanda entre 2007 y 2014. **Objetivo:** Esta investigación busca explorar las barreras que impactan la integración de los refugiados colombianos en Nueva Zelanda. Además, llenar el vacío en la literatura aportando nuevos conocimientos sobre el tema ya descrito. **Metodología:** El enfoque metodológico cualitativo de este estudio es una recopilación etnográfica de relatos orales. Se utilizaron entrevistas de historia oral, un grupo focal y diarios personales como métodos de recolección de datos. **Resultados:** Los hallazgos de este estudio muestran que los refugiados colombianos enfrentan desafíos que ponen en riesgo su integración en la sociedad neozelandesa, los principales desafíos que enfrentan son el choque cultural, falta de inglés, desempleo, discriminación, relación con los demás y problemas de identidad. **Conclusión:** A pesar de los desafíos ya mencionados, el desarrollo de cualidades como la aceptación, adaptación y adopción ha contribuido a superar estas barreras y lograr su integración en Nueva Zelanda.

Palabras clave: Refugiados Colombianos; Integración; Reasentamiento; Pertenencia.

¿Cómo citar este artículo?

López, A. (2022). Acceptance, Adaptation and Adoption: The key to Colombian Refugees in New Zealand Overcoming Barriers of Belonging. *Pensamiento Americano*, e#: 454. 15(29), 31-44. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.454>.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons "Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Resumo

Introdução: Este artigo examina os obstáculos à integração enfrentados pelos refugiados colombianos na Nova Zelândia, incluindo choque cultural, falta de inglês, desemprego, discriminação, relacionada com outros e questões de identidade. Defende um quadro de aceitação, adaptação e adoção em três vertentes para facilitar a integração. Esta investigação envolveu treze refugiados colombianos reinstalados do Equador que chegaram à Nova Zelândia entre 2007 e 2014. **Objetivo:** Esta investigação procura explorar as barreiras que têm impacto na integração dos refugiados colombianos na Nova Zelândia. Além disso, para preencher uma lacuna na literatura, contribuindo com novos conhecimentos sobre o tema já descrito. **Metodologia:** A abordagem metodológica qualitativa deste estudo é uma coleção etnográfica de histórias orais. Foram utilizadas entrevistas de história oral, um grupo focal e diários pessoais como métodos de recolha de dados. Resultados: As conclusões deste estudo mostram que os refugiados colombianos enfrentam desafios que comprometem a sua integração na sociedade da Nova Zelândia, sendo os principais desafios que enfrentam o choque cultural, a falta de inglês, o desemprego, a discriminação, a relação com os outros e questões de identidade. **Conclusão:** Apesar dos desafios acima mencionados, o desenvolvimento de qualidades como a aceitação, adaptação e adoção contribuíram para ultrapassar estas barreiras e alcançar a integração na Nova Zelândia.

Palavras-chave: Refugiados Colombianos; Integração; Reinstalação; Pertença.

INTRODUCTION

During the last 60 years, Colombia has had a continuous armed conflict between guerrilla groups and the national army (Bermudez, 2013; Carreño, 2012; Gárate, 2014; Giraldo Forero, 2005; Gottwald, 2004; Gottwald & Rodríguez, 2016; Guglielmelli, 2011). The guerrilla groups, drawing on Marxist and Leninist ideologies, seek to implement in Colombia a communist government that helps poor and marginalized people to overcome their extreme poverty (Cosoy, 2016; Jaramillo et al., 2004). The government of Colombia, on the other hand, is a democratic republic that seeks to promote neoliberalism, free-market capitalism, privatization and austerity. This armed conflict has resulted in the death of thousands of Colombians; thousands of others have been kidnapped and tortured (Jaramillo, 2008; López-López et al., 2013; Schussler, 2009; Shedlin et al., 2016).

In addition, almost eight million Colombians have been displaced from their lands because of the violence in the country, and almost half a million of them have been forced to flee to neighbouring countries in search of international protection (ACNUR, 2016; Paz in Motion, 2016; Reyes, 2013). The South American country of Ecuador, is the country where the majority of Colombians have fled in search of international protection (Gottwald, 2004; Jaramillo, 2008). It is estimated that since 2012, around 100,000 Colombians are in that country in refugee status (ACNUR, e Instituto de la Ciudad, 2014). The living conditions of these refugees in Ecuador are not the best; in fact, they face all kinds of discrimination, economic problems, relationship issues with other Colombians and identity problems, which makes integration very difficult. For this reason, UNHCR uses resettlement to a third country, as a durable solution for some of these Colombian refugees in Ecuador (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011).

New Zealand, is one of the countries where more than 1000 Colombian refugees have been resettled from Ecuador. Once in New Zealand, Colombian refugees are resettled in Hamilton, Wellington, Nelson and Invercargill. In the community, Colombian refugees find that their socio-economic situation improves, compared to previous experiences in Ecuador and Colombia. They do, however, continue to face barriers that complicate their successful integration into the country and their sense of belonging (López, 2018).

RESULTS

Challenges faced by Colombian refugees in Ecuador and New Zealand that affect their sense of belonging

Culture shock

Culture shock has been one of the challenges that Colombian refugees encounter in both Ecuador and New Zealand. Culture shock is a psychological impact that foreigners face when they have to live in a culture totally different from theirs (Pedersen, 1995). Although Colombia and Ecuador have similar cultural aspects such as the Spanish language, food and music, it is not easy for Colombian refugees to quickly adapt to the Ecuadorian culture (López, 2018). Upon arriving in Ecuador, Colombian refugees find the country very different from their own. In fact, some Colombians think that Ecuador is inferior economically to Colombia, especially with its lower salaries. Therefore, the first impression of Colombian refugees towards Ecuador is not the best (Foley, 2012; López, 2018).

Ramona a 20-year-old (at the time of the interview), Colombian woman, who lived in Ecuador as a refu-



gee for five years. Upon arriving in Ecuador in 2006, she began experiencing the symptoms of culture shock:

My impressions were that it was a very strange country, because I did not know it and this was the first time I was there. Also, people's accent was very different and their culture. I did not really know where I was standing' (López, 2018, p. 85). She added: 'Ecuadorian culture is so dissimilar, also their accent notably differs from ours. In fact, some words that are commonly used in Colombia are offensive to them. So, this was a very complicated situation'.

After arriving in New Zealand in 2011, Ramona likewise experienced culture shock and fear due to uncertainty with respect to expectations in the new country:

We were also a bit scared because we were unsure of what expectations to hold about the new country. For example, the UNHCR had told us very nice things about the country, but in Ecuador told me that it was dangerous because we could get separate from family members. Then, speculations from my friends in Ecuador caused us to arrive very afraid to New Zealand ... language was the most difficult for me, same than food.

Usually, when Colombian refugees resettled from Ecuador arrive in New Zealand, they find New Zealand very beautiful, a country with amazing landscapes and kind and polite people. These Colombians enter the country with high expectations of employment, social security and above all, to live in peace. However, once settled in the community, they face the harsh reality of living in a foreign country. It is then that they discover that daily living in New Zealand is problematic because they have to struggle with culture shock, which often affects their mental health, mood and sense of belonging. Indeed, some Colombians have to visit a doctor and to receive treatment to overcome those health issues. This is reflected in the words of Sara, a 38-year-old Colombian refugee who resettled in New Zealand in 2012:

I miss my culture; I would like people here was more open-minded. That in the afternoons people sit in front of their houses and greet neighbours who pass along the street while children playing on the pathway. But here on the street where I live, I do not know the names of my neighbours, and when they pass in front of me, they pretend they do not see me and do not greet me (López, 2018, p. 110).

As shown above, there is no doubt that culture shock is a barrier that affects the sense of belonging of Colombian refugees in Ecuador and New Zealand. The cultural shock that Colombian refugees face in New Zealand, is similar to that experienced by other refugee groups in the country. Colombians are affected by the loneliness and coldness of people in New Zealand. Colombians are accustomed to listening to music at high volume, they like to be surrounded by many friends, they speak loudly, they are extroverted, too emotional and they show their feelings in public. While in New Zealand, these things are totally different, and this cultural change affects the mood of the Colombians in New Zealand.

Lack of English

Different studies show that lack of English is a big barrier for almost all refugees resettled in New Zealand (Department of Internal Affairs, 2013; Ho, et al., 2003; Hoffmann, 2016; Nash et al., 2004; Sánchez, 2016). For Colombians, their mother tongue is Spanish, so when they are resettled in New Zealand, they spend six weeks at the Mangere Refugee Resettlement Centre learning basic English and general information about life in the new country. They also need interpreters to be able to communicate with the staff there. However,



the interpreters in the Refugee Resettlement Centre are available only occasionally and most of the time refugees lack an interpreter who can speak on their behalf, especially during the weekends.

Before travelling to New Zealand, they also receive basic information from the UNHCR in Ecuador about life in New Zealand. Such information, however, is too limited and does not include English language classes. For this reason, some Colombian refugees resettled in New Zealand, have expressed their dissatisfaction with the limited information and preparation, they received in Ecuador before travelling to New Zealand. A large number of these refugees, convey that they would have liked the UNHCR to have better prepared and informed them before arrival in New Zealand. For instance, Alekos, a 56-year-old Colombian refugee who arrived in 2011, says:

I thought it would be easy to find a job as soon as I arrived in the country, and that was my expectation. In Ecuador, I was not told the truth, about how hard it is to get employment here without knowing English. We should have received better preparation in Ecuador before coming here.

Once settled in their new communities, Colombian refugees in New Zealand begin to experience troubles directly related to a lack of English. For instance, Rebeca, a 50-year-old Colombian refugee, reckons that the lack of English has been the biggest challenge she has had to face during her life in New Zealand. For her, learning English has been extremely difficult. After studying English for seven years, her level of English is just elementary and this makes it difficult for her to hold a conversation with people in New Zealand. In addition, Rebecca has struggled to communicate with her case manager at Work and Income's office, as she has to be accompanied by an interpreter who can speak on her behalf. Likewise, when she receives letters from the government, she has to request support from an English speaker (her eldest daughter and son-in-law), who can read and translate the letters, so she can understand these.

Not being able to speak English correctly, makes Rebecca feel frustrated and depressed. This is because she understands that being able to speak English correctly is an important requirement to get a job and integrate into New Zealand society. In addition, although she feels herself to be a Kiwi and she loves New Zealand, not understanding English makes Rebecca feel sometimes like a foreigner and that she does not belong to the country. Rebecca affirms that learning English is too hard for her, and this is stopping her from learning the language.

Similarly, Alekos states that the lack of English was the biggest barrier to integrate in New Zealand. When he arrived in 2011, he realized that learning English was not easy for him. He began to develop an apathy for learning English, and it bothered him that people spoke to him in a language that he could not understand. Alekos felt angry to be in New Zealand and wished he could return to Ecuador, where he lived as a refugee in the company of his wife and children for more than 10 years. Yet Alekos, had come to New Zealand because his wife and children had asked him to accept the offer made by the New Zealand government, as they felt New Zealand offered the family the possibility of enjoying a better quality of life. That is why once in New Zealand, Alekos felt depressed:

I was so bored in this country that I was planning to return, not to Colombia but to Ecuador. Many times, I walked the streets crying with sadness because I wanted to go back to Ecuador, I was depressed in this country because it was not my culture, it was a very silent country, a country that felt very empty, yet I said to my wife that I wanted to work to raise money and return to Ecuador.



Mateo, a 26 years old Colombian refugee, says that the lack of English was a great barrier for him being able to get a job. The culture of the country also made him realise that things in New Zealand were totally different, including ignorance of how the socioeconomic system of New Zealand worked. Mateo says that the lack of English and not understanding how things worked, led him to economic and legal problems in the country. His loneliness also made Mateo feel like a stranger in the country, sad and depressed for almost five years. Eventually, Mateo managed to learn English and obtained a job in the boat making industry. Now that he is married to a New Zealander, and has two children, he speaks English and feels like a Kiwi and at home.

Unemployment

Before arriving in New Zealand, Colombian refugees had high expectations of employment. Chiefly, they imagined that once in the country, they could quickly get a job and that their lack of prowess in the English language would not be an impediment to achieving their goals. In fact, they believed that they could learn English while working. Then, once in the country, Colombian refugees discovered that things were not as they thought, and that getting a job in New Zealand is almost impossible without English language skills, qualifications and work experience in the country. This situation has created much frustration among the Colombian refugees.

Henry, for instance, is a 65-year-old refugee who arrived in New Zealand in 2008 eager to work in any available job. Over the years, however, Henry could not get a full paying job in the country, causing immense frustration:

I suffered disappointment because I did not get a job quickly, and things were not as I expected. It was a totally different culture. I had thought that here it would be easy to get a job as it happens in the United States, but it was not that easy here ... it was not easy.

For Henry, it was very disappointing that for more than seven years, he could not get a job in New Zealand, a situation that was diametrically opposite to his previous experience in the United States in 2015 when, a week after arrival, he got a well- paying job. The United States of America is a larger country than New Zealand; that country has many industries and it is easier to get a job over there (Nash et al., 2004).

As with Henry, the majority of Colombian refugees in New Zealand are unemployed. Many attribute their lack of advanced English language skills, as an excuse for employers not to hire refugees. Research conducted by the Ministry of Social Development (2008), shows that many refugees in New Zealand are not hired because they do not speak English with a Kiwi accent. Unemployment means that some Colombians disagree with New Zealand bringing more refugees to the country, as they reckon that New Zealand is not ready to integrate new people into working life. Henry, for example, says that New Zealand should

Firstly, integrate all unemployed refugees in the country into working life and then bring in other refugees (López, 2018).

Notably, for Colombian refugees, it is very disappointing to be unemployed and have to live with the social welfare provided by the government, as they are people accustomed to working hard and earning a living. In fact, Colombia and Ecuador have a fiscal policy that excludes social assistance from the government, unlike New Zealand's social development system. As such, they have had experience of earning an income and living independent of the government's support, through informal trades, such as vendors and selling



assorted goods on the streets, and on public transport. These types of jobs are not allowed in New Zealand, so these refugees have been forced to remain living under government welfare. Still, they dream of being able to become self-sufficient, and earn their own money.

In view of the above, the Colombian refugees state that before coming to New Zealand, neither the UN-HCR nor the New Zealand government, informed them that upon arriving in the country, they would have to face unemployment for several years. In this sense, Colombian refugees in New Zealand feel that they were not told the full story of how things really are in New Zealand, and they feel misled. They would have preferred that before agreeing to come to the country, they would have been informed of the truth about the lack of employment faced by refugees in New Zealand.

Discrimination

Much research has been conducted on discrimination faced by refugees in New Zealand (Beaglehole, 1988; Butcher et al., 2006; Department of Labour, 2004; Treen, 2013; Ministry of Social Development, 2008; López, 2018; Revell, 2012). Colombian refugees, are among those who have been victims of discrimination in New Zealand. For example, Sara, the 38-year-old Colombian refugee already described, says that she has been discriminated against by several people because she is a refugee. According to Sara, a New Zealand man told her that since she was a refugee, she would not have the chance to excel in the country, and that she was doomed to failure without the option of becoming a successful person. According to this man, refugees bring with them many traumas, and mental problems that prevent them from achieving social, and professional success in the country.

These words negatively affected Sara's mood, but she decided not to internalise these remarks. Through this experience, however, Sara was able to discover that discrimination against refugees in New Zealand is a reality that she cannot ignore. In addition, Sara affirms that many people in New Zealand think that refugees are uneducated, less intelligent, inferior, and an economic burden for the country.

Likewise, Magdalena, a 22-year-old refugee woman, has had to face racial discrimination at school in New Zealand. She states that her schoolmates used to call her monkey, and nigger. In view of this, she decided to speak with the principal of the school, but this only made the situation bearable for a while, since her schoolmates continued to hurl derogatory terms at her. This situation made Magdalena feel out of place and she constantly thought that she did not belong to New Zealand. A similar experience was faced by Sara's son. On one occasion this young high school student, and his mother were approached by the school career advisor who told them:

Mrs Sara, your son told me that when he finished school, he wanted to go to university and study veterinary medicine, but I would like to advise him to think about studying something easier. I say this because you both are born in the Third World. So, your son is a Third World citizen. Thus, he does not have the intellectual abilities to study veterinary medicine, much less to finish that career successfully. Veterinary is a career for people who are born here in New Zealand or in any country of the First World, but your child has no chance to become a veterinarian here. So, I ask you to desist from the idea of studying veterinary medicine or any other university career. Your son should better study a trade such as carpentry, plumber or builder's certificate. I mean a very short course.

The stories of Magdalena, Sara and other refugees show that discrimination faced by refugees in New



Zealand emerges from various quarters, including from people with positions of authority such as employers, public officials, police officers, teachers and lecturers. For example, in the case of the career advisor of the school where Sara's son was studying, it can be seen that this man did not accept the young student as part of the New Zealand society but rather as part of the third world. However, at the moment (2019), Sara's son is finishing his Bachelor of Engineering Technology in Mechanical Engineering, at the Auckland University of Technology.

If the same act of discrimination had come from a neighbour of Sara's, it would not have caused the same impact on her son, as when emerging from someone in a respected position such as career advisor. Similarly, Sara recalls that during a law class, the lecturer said that it was a pity that slavery no longer exists because she would like to have a black slave to do everything she wanted. For this reason, there is no doubt that these discriminatory acts could seriously affect the sense of belonging of these refugees in New Zealand.

Colombian refugees, have not only faced discrimination in New Zealand but have also experienced many discriminatory acts in Ecuador, a country of peace and tranquillity, to where they have escaped from the Colombian war in search of protection. Refugees are among three types of Colombians who tend to go to Ecuador: tourists; the protagonists of the Colombian armed conflict; and the civilian victims of this conflict (asylum seekers and refugees). In other words, among these three groups, are people who are dedicated to committing criminal acts in Ecuador. Colombians are therefore accused of disturbing the peace of Ecuador by committing all kinds of crimes and murders. This, in turn, has created fear among Ecuadorians towards Colombians who are seen as dangerous, murderers, drug traffickers and criminals.

This is the main reason why Colombians are discriminated against in Ecuador. In fact, Arturo, a 60-year-old Colombian refugee living in New Zealand, remembers that when he lived in Ecuador he was discriminated against because he was Colombian. On one occasion, an Ecuadorian told Arturo that he hated Colombians because a Colombian had murdered his son. It is common that in Ecuador Colombians face various types of discrimination such as verbal attacks, not being hired to perform certain jobs, and some shopkeepers refuse to sell their products to Colombians. When I lived in Ecuador as a refugee, I experienced these types of discrimination. The story of Claudia, a 42-year-old refugee who now lives in New Zealand, illustrates this:

So when I got Ecuador, I started to feel cold in my heart and to experience loneliness. People also looked at me very strange, as if I had committed a crime or something like that. Many times, I tried to socialise with the Ecuadorians, but once they heard my Colombian accent, they paid no attention and refused to talk to me. Even many times in the stores, they did not want to sell me, the grocer simply told me that the product I was requesting was out of stock, so I would tell the grocer that the product was there, in front of my eyes and that therefore, there was a product in stock. But the shopkeeper finally refused to sell me any goods because I was Colombian.

The majority of Colombian refugees resettled in New Zealand, state that when they lived in Ecuador, they were discriminated against because they were Colombians. When the Ecuadorians heard their Colombian accent, they discriminated against them and referred to them in coarse terms such as drug traffickers, thieves, murderers, criminals, prostitutes, among others. Certainly, discrimination made it hard for Colombians to find employment in Ecuador. In fact, according to the participants some job classified advertisements used to state: 'employees are needed, but non-Colombians please. Under those circumstances, the situation of Colombian refugees in Ecuador is not the best. For this reason, more than 1,000 Colombian refugees have been resettled in New Zealand to enjoy better living conditions, and although it is true that



their socio-economic conditions have improved a lot in New Zealand, they are still victims of social, racial and labour discrimination (López, 2018; Sánchez, 2016).

Relationship with others

Despite difficulties with the English language, this has not been a real barrier for some Colombians to establish friendships or romantic relationships in New Zealand. Arturo, for instance, states his English is very basic but this has not been an impediment for making friends in the country. Indeed, Arturo claims to have had 15 girlfriends during five years living in the country:

Although I speak English at 30%, I do not think my language deficiency is an obstacle in the country. I attend all my matters without help of an interpreter, I go to the doctor, to WINZ, and I go to all my appointments. In fact, I have been able to have 15 girlfriends in this country. Of course, at first, I did not understand much when my girlfriends sent me a text message, so I had to look at a dictionary, so I could understand what they were saying, but this has helped me learn more English and with these very limited English that I have, I handle every day in the country.

It is evident that in the case of Arturo, the lack of advanced English language skills has not been an impediment to socialising with people in the country. On the other hand, when asked about his relationship with other Colombian refugees, Arturo replied that he does not have many Colombian friends, and that he does not get along very well with the Colombian community. According to Arturo, the reason for not socializing a lot with Colombians is that they are very gossipy, intrusive and envious. For this reason, according to Arturo, he prefers to greet them from a distance only and not to be close with them.

Other Colombian refugees in New Zealand recount that they initially enjoyed a good relationship with other Colombians, but they no longer have as much friendship among themselves as before. Sara states that the reason for this distancing could be due to personality and behaviour problems that have arisen among the members of the Colombian community. But it is perhaps also due to what Arturo calls an envious and gossipy community. As has been noted, Colombian refugees in New Zealand are not very close to each other and many of them have only a few Colombian friends. Others prefer to have friends with other nationalities while there are also those who are isolated in their homes without socializing with anyone. These refugees have turned their place into a branch of Colombia, where they speak Spanish, watch Colombian television programs on the Internet, eat Colombian meals and live as if they were in Colombia.

This makes them totally disconnected from New Zealand society, ignoring the current affairs of the country where they live. This is the case for Ramona, the 20-year-old refugee girl already mentioned. She claims she has not adapted because she does not socialize with others and prefers not to spend time learning about the news of the country:

I feel that I am not totally adapted to the culture of this country. I also do not understand certain laws here. Law is very different than Colombia and Ecuador. Also, as I look at the internet a lot, I do not have much time to watch the country's news on television. So, I am not very aware of what is happening in New Zealand and this makes me feel that I am not fully adapted to the country. Nor do I understand how the country's system works.

Such self-imposed isolation is puzzling as these refugees claim that in Colombia, they socialised a lot



with friends and relatives. It seems then that they do not socialize much with each other elsewhere because of circumstances in Ecuador and New Zealand. The key explanation for such distancing may be that Colombians prefer to avoid socializing with compatriots who were combatants of the Colombian armed conflict, some of whom may be among the Colombian refugee cohort. Some may have also committed all kinds of human rights violations against the civilian population in Colombia. The problem is that, among a group of refugees, nobody knows who in that group was a participant in the Colombian war, and that is why some prefer to avoid contact with everyone. Perhaps this attitude, adopted by many Colombian refugees in New Zealand, is a form of protection they use to feel safe.

However, it is also true that the lack of friends in the country is a barrier that affects their sense of belonging.

Issues of identity

According to Stuart Hall (1993), “cultural identity is a matter of ‘becoming’ as well as of ‘being’. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time history and culture” (p. 225). This is the case for Colombian refugees in New Zealand as some of them have adopted the Kiwi identity as their own while still maintaining a sense of being Colombian. Henry, for example, says that he feels both Colombian and Kiwi; he states that normally when he is in New Zealand, he identifies himself mainly as a Colombian, but when he has been in the United States and in Colombia, he identifies himself as a Kiwi.

In addition, Henry says that he is proud of being a New Zealand citizen, and that it hurts him to see how in New Zealand there are people who do not take care of the environment and throw papers and trash on the streets. He says that New Zealand is a very nice country and people have to try to keep it clean and beautiful. From the words of Henry, we may notice an attachment for New Zealand and for its environmental well-being. This could then confirm that in the case of Henry it is evident that he has adopted a hybrid identity and that of course, he has been able to overcome the aforementioned barriers that may endanger the sense of belonging. Henry recognizes that New Zealand is not a perfect country, but he still feels affection for it and feels part of it (López, 2018).

Other Colombian refugees in New Zealand share the same feeling as Henry, as they have also adopted the Kiwi identity and feel part of the country. They recognize that they are facing certain difficulties but these issues do not prevent them from developing and growing love for New Zealand every day. In addition, they feel very grateful for all the good things that New Zealand has done for them. For instance, they greatly appreciate the fact that New Zealand’s government paid the air tickets to bring them to the country, because this does not happen with other resettlement countries.

For example, the Government of Canada, lends money for air tickets and medical examinations to the refugees, who will be resettled there and the refugees must pay this money back to the Canadian government after settling there (Immigration and Refugee Board of Canada, 2014). Other Colombian refugees also feel love for Ecuador because this country opened its doors to them when they fled from Colombia, and gave them the opportunity to be recognized as refugees. Even some of them have a sense of Ecuadorian identity. They also express love for their country of origin, Colombia.



On the other hand, not all Colombian refugees feel a sense of New Zealand identity. This is the case of Marina, a 50-year-old Colombian refugee who arrived in New Zealand in 2012. She says the following about New Zealand:

This is a country that does not give one the opportunity to progress, here they want to have one at the lowest level, here they bring one deceived, one here has no future really, the future of one here is to be exploited by the system until one can no longer give more. And then when one cannot give more, they are told to take medication until one dies. This is the life I see in this country (López, 2018, p. 129).

Similarly, Mariana says she does not feel happy in New Zealand and that she would buy a ticket to return to Colombia if she had the financial resources. It is evident then that Mariana has not been able to overcome the barriers that affect the sense of belonging. For that reason, she only feels Colombian and says that she is only passing through New Zealand. She also says that she does not feel love for New Zealand and its culture.

OBJECTIVES

This research seeks to explore the barriers that impact the integration of Colombian refugees in New Zealand. The review of the literature has identified a huge gap in studies of Colombian refugees in New Zealand. Therefore, this study seeks to fill this gap in the literature by providing new knowledge on the subject. This is the first study conducted in

New Zealand about Colombian refugees and their resettlement experiences. Thus, this research shows ways on how to improve the integration of refugees in New Zealand.

METHODOLOGY

The qualitative methodological approach of this study is an ethnographic collection of oral stories. In this study, 13 oral history interviews were conducted with Colombian refugees. This research was approved by the Research Ethics Committee (UREC) of Unitec Institute of Technology New Zealand on 13 June 2017. Also, a focus group with four participants was used. A third data collection method employed in this research were personal diaries written by the participants. The participants shared their resettlement stories in Spanish, their mother tongue, and later these stories were translated into English. Thematic analysis was used after data collection.

CONCLUSION

Acceptance, adaptation and adoption may overcome barriers of belonging

As previously described, culture shock, lack of English, unemployment, discrimination, and lack of friends are barriers that threaten the sense of belonging of Colombian refugees in New Zealand (López, 2018). Nevertheless, the development of qualities such as acceptance, adaptation and adoption can contribute to overcoming these barriers (UNHCR, 2011). It is understandable that refugees have to flee their countries of origin for fear of losing their lives in the armed conflicts their countries face. Specifically, they do not choose to live in a foreign country, but rather they are forced to do so (López, 2018; UNHCR, 2011).

Under those circumstances, it is normal that some refugees do not feel happy in the country of refuge



and feel the desire of returning to their countries of origin (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011). However, since for many of them it is not feasible or recommended to return to their homelands, it is advisable that they remain in the country of asylum and resettlement (UNHCR, 2011). When it is analysed that the best option is to stay abroad, the refugee could begin to resign himself/herself and think that they should strive to rebuild his life in the country that has received them hospitably (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011). The resignation to this inescapable fact then leads the refugee to the acceptance of living in that country (López, 2018).

Over time, the person comes to feel love for the country that welcomed them, and in turn, they accept this country as their own (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011). This is precisely what Henry, Sara, Rebeca, Mateo and other Colombian refugees have done in order to accept New Zealand as their home. Others like Mariana refuse to accept the reality that New Zealand is their current home. She continues to dream about living in Colombia, but if she resigned herself to rebuilding her life in New Zealand, she perhaps may accept New Zealand as her home. Given these points, acceptance of their new resettlement country is one of the key ways to achieve a sense of belonging (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011).

After a refugee chooses to adapt to New Zealand it helps them accept the country as their home. Obviously, this takes time and some take more time than others (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011). Adapting means that the person modifies their way of thinking and acting in order to be able to adapt, adjust and fit into the local society (López, 2018). In other words, the person becomes accustomed to the local culture, routine and general aspects that happen in the country. The case of Arturo illustrates this point very well. Although his English is very elementary, Arturo has adjusted and accommodated to the New Zealand culture to the point that he has had 15 girlfriends in the country.

Therefore, it is not strange that he claims to feel totally adapted to the culture of the country. Also, Rebeca states that not knowing English fluently is not an obstacle for having Kiwi friends. Thus, she enjoys the friendship of some Kiwis and has adapted to enjoy leisure time with these friends. As a result, Rebecca says: 'I feel from here, but I do not say that I am from this country when they ask me where I am from, I say that I am Colombian, but I also feel like a Kiwi.'

It is evident that in the case of Arturo, Rebeca and other Colombian refugees, adaptation to the New Zealand system has almost automatically led them to the third step, which is adoption of their new country (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011). For this reason, they have adopted New Zealand as their own country, so they feel and affirm it. That is why it can be argued that acceptance, adaptation and adoption are the key for the Colombian refugees in New Zealand to overcome the barriers of belonging (López, 2018; Shedlin et al., 2016; UNHCR, 2011).



REFERENCES

- ACNUR. (2016). *Tendencias globales: Desplazamiento forzado en 2015*. UNHCR-ACNUR.
- ACNUR e Instituto de la Ciudad. (2014). *Perfiles Urbanos de Población Colombiana en Quito*. ACNUR.
- Beaglehole, A. (1988). *A Small Price to Pay: Refugees from Hitler in New Zealand 1936-46*. Wellington: Allen and Unwin and Historical Branch, Department of Internal Affairs.
- Bermudez, A. (2013). A gendered perspective on the arrival and settlement of Colombian refugees in the United Kingdom. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39, 1159-1175.
- Butcher, A., Spoonley, P. & Trlin, A. (2006). Being accepted: *The experience of discrimination and social exclusion by immigrants and refugees in New Zealand*. Massey University.
- Carreño, A. M. (2012). Colombia: Consecuencias del conflicto interno, actores e instituciones. *Revista Encrucijada Americana*. 5(1). <https://biblioteca.cejamerica.org/handle/2015/1514>
- Cosoy, N. (2016, August 24). ¿Por qué empezó y qué pasó en la guerra de más de 50 años que desangró a Colombia? BBC. <http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37181413>
- Department of Internal Affairs. (2013). *Language and Integration in New Zealand*. The Department of Internal Affairs.
- Department of Labour. (2004). *Refugee voices: a journey towards resettlement*. Auckland: New Zealand immigration service.
- Foley, M. (2012, November 26). *The sneaky symptoms of culture shock*. <https://iwasanexpatwife.com/2012/11/26/the-sneaky-symptoms-of-culture-shock/>
- Gárate, A. (2014). Human trafficking for sexual exploitation between Colombia and Ecuador. *Debate*, 16, 181-198.
- Giraldo Forero, J. F. (2005). Colombia in armed conflict? *Papel Político*, 18 43-78.
- Gottwald, M. (2004). Protecting Colombian refugees in the Andean region: The fight against invisibility. *International Journal of Refugee Law*, 16 (4) 517-546.
- Gottwald, M. & Rodríguez, N. (2016). *Comprehensive Solutions for Colombian Refugees in Latin America*. UNHCR.
- Guglielmelli, A. (2011). *En los zapatos de los refugiados: Ofrecer protección y soluciones a los desplazados Colombianos en Ecuador*. UNHCR.
- Hall, S. (1993). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford, *Identity: community, Culture, Difference* (pp. 222-237). Lawrence and Wishart.
- Ho, E., Au, S., Bedford, C. & Cooper, J. (2003). *Mental Health Issues for Asians in New Zealand: A Literature Review*. Mental Health Commission.
- Hoffmann, L. (2016). *Gender, migration and communication networks: Mapping the communicative ecology of Latin American migrant women in New Zealand / Aotearoa*. Unitec Institute of Technology.
- Immigration and Refugee Board of Canada. (2014). *Government-Assisted Refugee resettlement in Canada*.
- Jaramillo, A., Villa, M. & Sánchez, L. A. (2004). *Miedo y desplazamiento: Experiencias y percepciones*. Corporación Región.
- Jaramillo, L. (2008). *La población colombiana irregular en el Ecuador*. Universidad andina Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/10644/3678>
- López, A. (2018). *Colombian refugees in New Zealand and their resettlement stories*. Unitec Institute of Technology.



López-López, W., Pineda, C., Murcia, M. C., Perilla, D. C. & Mullet, E. (2013). *Forgiving Perpetrators of Violence: Colombian People's Positions*. *Science Business Media*, 114. 287–301.

blog.co.nz/2013/04/26/what-can-history-teach-us-about-how-to-treat-refugee/

UNHCR. (2011). *UNHCR Resettlement Handbook*. UNHCR.

Ministry of Social Development. (2008). *Diverse Communities: Exploring the migrant and refugee experience in New Zealand*. Ministry of Social Development.

Nash, M., Wong, J. & Trlin, A. (2004). Civic and social integration A new field of social work practice with immigrants, refugees and asylum seekers. *International Social Work*. Sage Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi, 49(3): 345–363 DOI: 10.1177/0020872806063407.

Paz In Motion. (2016, May 18). El drama humanitario en Colombia ¿A dónde llegan los desplazados? *Las2Orillas*. <http://www.las2orillas.co/el-drama-humanitario-de-colombia-a-donde-llegan-los-desplazados/>

Pedersen, P. (1995). *The five stages of culture shock: critical incidents around the world*. Greenwood press.

Revell, E. S. (2012). *The manifestation of race in everyday communication interactions in New Zealand*. Unitec.

Reyes, E. (2013, July 24). El conflicto armado en Colombia deja 220.000 muertos desde 1958. *El país*. http://internacional.elpais.com/internacional/2013/07/24/actualidad/1374677621_928074.html

Sánchez, V. C. (2016). *Latin American refugees in Aotearoa New Zealand: A chronology of forced migration and analysis of resettlement experiences*. AUT.

Schussler, S. (2009). *Entre la sospecha y la ciudadanía: Refugiados Colombianos en Quito*. Ediciones Abya-Yala.

Shedlin, M., Decena, C., Noboa, H., Betancourt, O., Birdsall, S. & Smith, K. (2016). The impact of food insecurity on the health of colombian refugees in Ecuador. *Journal of Food Security*, 4(2), 42–51 doi: 10.12691/jfs-4-2-3.

Treen, M. (2013, April 26). What can history teach us about how to treat refugees? *thedailyblog*. <http://thedaily->

2022, Vol. 15(29) 31-44. ©The Author(s) 2022
Reprints and permission: [www.americana.edu.co](http://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/index)
<http://publicaciones.americana.edu.co/index.php/pensamientoamericano/index>



The instrumentalized perception of english for competitiveness: a case study

La percepción instrumentalizada del inglés para la competitividad: un caso de estudio

A percepção instrumentalizada do inglês para a competitividade: um estudo de caso

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29416>

Oscar A. Peláez

<https://orcid.org/0000-0002-3202-036X>

Magíster in Education. PhD Student. Coordinates the Master's Program in Foreign Language Teaching and the research group Construcciones Investigativas en Lenguas Extranjeras (CILEX). His research focuses on the critical appropriation of language policies especially in rural areas. In 2021, he received the institutional Teaching Excellence Award in recognition for his contributions at Luis Amigó University, Medellín-Colombia. oscar.pelaezhe@amigo.edu.co

Luisa Fernanda Echeverri

<https://orcid.org/0000-0003-2237-9480>

Estudiante del programa de maestría en educación de la Universidad Católica Luis Amigó, Medellín-Colombia. Correo Electrónico: luisa.echeverri@amigo.edu.co

Edison F. Castrillón

<https://orcid.org/0000-0001-9237-1084>

Magister in ESL Processes at UPB, PhD Student in Letters / Linguistics, Universidade Federal do Piauí. Teacher and researcher at Universidad Católica Luis Amigó, Medellín, Colombia. E-mail: Edison.castrillonan@amigo.edu.co

Abstract

Linguistic policies in Colombia promote English as an essential language to be competitive in the global world, leaving out the cognitive and cultural perspective that language learning entails. Little is known about how this notion affects the pedagogical practices of teachers in training. The objective of the research is to understand the relationship between the instrumentalized vision of English and the development of teaching practices. The study was carried out under the interpretive paradigm. The study participants were three trainee teachers and two students. For the collection of information, the semi-structured interview and the focus group were used as techniques. It was found that the instrumentalized view of English promoted by language policies becomes an obstacle to its learning. In addition, it was found that teachers in training faced difficulties in becoming policy makers, that is, in appropriating policies according to the needs of the context. The study concluded that the failure to achieve the objectives set by language policies is perhaps due to this unfortunate conception that only promotes a structural and utilitarian view of language.

Key words: Instrumentalization of english; Language policies; Teaching processes; English learning.

Resumen

Las políticas lingüísticas en Colombia promueven el inglés como una lengua esencial para ser competitivos en el mundo global, dejando por fuera la perspectiva cognitiva y cultural que acarrea consigo el aprendizaje de las lenguas. Poco se conoce acerca de cómo esta noción afecta las prácticas pedagógicas de los maestros en formación. El objetivo de la investigación es comprender la relación entre la visión instrumentalizada del inglés y el desarrollo de las prácticas docentes. El estudio se llevó a cabo bajo el paradigma interpretativo. Los participantes del estudio fueron tres maestros en formación y dos estudiantes. Para la recolección de la información se usó como técnica la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Se halló que la visión instrumentalizada del inglés promovida por las políticas lingüísticas se convierten en un obstáculo para su aprendizaje. Además, se encontró que los maestros en formación se enfrentaron con dificultades para hacerse hacedores de política, es decir, para apropiarse las políticas de acuerdo a la necesidad del contexto. El estudio concluyó que la no obtención de los objetivos planteados por las políticas lingüísticas se debe quizás a esta infortunada concepción que solo promueve una visión estructural y utilitarista del idioma.

Palabras Clave: Instrumentalización del inglés; Políticas lingüísticas; Procesos de enseñanza; Aprendizaje del inglés.

¿Cómo citar este artículo?

Peláez, O. & Echeverri, L. (2022). The instrumentalized perception of english for competitiveness: a case study. *Pensamiento Americano*, e#: 416. 15(29), 45-57. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29416>

* El proyecto del cual se deriva este artículo es Construcción de una sociedad más democrática e intercultural por medio de la Formación de ciudadanos globales en las IES en Antioquia. Universidad Católica Luis Amigó



Resumo

As políticas linguísticas na Colômbia promovem o inglês como língua essencial para ser competitiva no mundo global, deixando de fora a perspectiva cognitiva e cultural que vem com a aprendizagem de línguas. Pouco se sabe sobre como esta noção afecta as práticas pedagógicas dos professores estagiários. O objectivo da investigação é compreender a relação entre a visão instrumentalizada do inglês e o desenvolvimento das práticas de ensino. O estudo foi conduzido sob o paradigma interpretativo. Os participantes do estudo eram três professores estagiários e dois estudantes. Foram utilizadas técnicas de entrevista semi-estruturada e de grupos focais para a recolha de dados. Verificou-se que a visão instrumentalizada do inglês promovida pelas políticas linguísticas se torna um obstáculo à aprendizagem do inglês. Além disso, verificou-se que os professores estagiários enfrentavam dificuldades para se tornarem decisores políticos, ou seja, para se apropriarem de políticas de acordo com a necessidade do contexto. O estudo concluiu que a incapacidade de alcançar os objectivos estabelecidos pelas políticas linguísticas se deve talvez a esta concepção infeliz que apenas promove uma visão estrutural e utilitária da língua.

Palavras-chave: Instrumentalização do inglês; Políticas linguísticas; Processos de ensino; Aprendizagem da língua inglesa.



INTRODUCTION

Globalization has brought sweeping changes on all possible terrains worldwide. Colombia is not far-off from this reality. As presented by (Usma & Peláez, 2020) during recent years, negotiations of bi-national trade agreements with the United States and other countries in Europe, Asia, and the rest of the Americas, as well as profound examination and restructuring of the national government to become a member of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), have involved the acceptance of economic and political reform packages. As is evident in recent policy documents and reform agendas in Colombia (OECD/World Bank, 2012), current models of education and language policy in the country include the enforcement of new accountability tools and indicators, the adoption of international standards, the recognition of the Program for International Student Assessment's (PISA) exams as a worldwide indicator of local and transnational education quality, and the promotion and enforcement of English as an international language across the whole educational system. From this perspective, education and language reforms not only respond to globalized agreements on what education means today, but also to international pressures connected to economic and political agendas.

In regards to the field of language policies, state officials have adopted international models of reform by introducing a far-reaching set of education and foreign language policies that include the National Bilingual Program 2004–2019 (MEN, 2004), the National Program for the Strengthening of Foreign Languages 2010–2014, the National Law of Bilingualism in 2013, and more recently, the National English Program 2015–2025, and Bilingual Colombia 2014–2018 (MEN, 2014). Programs and policies like these have made evident the special interest of the central government in promoting, improving, and regulating foreign language teaching, learning, and certification processes in the country in an effort to look more attractive to foreign investment in times of economic globalization, transnational policymaking, and international competitiveness (Peláez & Usma, 2017). At the same time these Language Policies are focused on making citizens to develop communicative skills in a foreign language, to compete in this interconnected world (MEN, 2005a).

Schools and universities are also permeated by globalization. Language policies have been formulated underlining the knowledge-based economy ideology, which highlights that English is crucial to be competitive in the globalized society. This instrumentalized view of language have permeated stakeholders in the education system.

Previous studies have approached elements related to the concern addressed in this paper. For instance, Usma (2015) talks about the instrumentalization not only of the language but also about the process of teaching and learning, mainly defining the utilitarian purpose of language connecting it to the application of knowledge to promote economic development, and showing how the national language policies have been focused on promoting this view, as well as how students and teachers have started to internalize it.

Moreover, this same author made a study in which he examines the National Bilingual Program in connection with other education and language reforms in Colombia, taking different aspects that have characterized these reforms which includes policy agendas, the externalization of policy discourses; the instrumentalization of languages; the stratification of groups, languages, and cultures; and the standardization and marketization of foreign language teaching and learning. And mainly highlight in the study how through schooling the stratification and exclusion are favored (Usma, 2009).



On the other hand, there is a study made by Quintero (2016) focused on pre-service teachers' practices, which shows how is the process of becoming transformative English teachers instead of mere passive technicians, while through their practices the pre-service teachers become aware of education and language as human and social practices and are thought from a perspective of intellectuals who can go beyond models of language education that are based on the notion of effective instruction.

Finally, Peláez (2021) in two qualitative studies carried out with administrative staff, teachers, and students at higher education level showed that analysis and reflection on language policies have enhanced the students' critical awareness regarding their role as policy makers and language policy appropriators. However, he conclusion call for further studies about the role of teachers as political subjects who should go beyond the appropriation of policies in the classroom to become agents of change towards the construction of a more equitable and just society.

Although these studies support the topic developed in this paper, showing the utilitarian view of the language, little is known about how this instrumentalized perception of the language permeates the way in which pre-service teachers develop their practices; that is why in this study, we pretend to reflect on how these different perceptions make the development of the practice a challenging process. So, in order to carry out this project, the concepts of language, language policy appropriation, teachers as policymakers, and pre-service teachers' practices will be developed in this paper.

There are three purposes for learning and teaching a language, and every purpose carries out a different concept of language: The first purpose is cultural, from this point of view the language allows a comprehensive attitude of the difference and the others; The second purpose is cognitive, from this perspective the language allows people to understand and name the world that surrounds them; and the third purpose is the utilitarian, from this point of view languages become a tool to serve mainly the economy and politics dimensions of society (Usma, 2015). This utilitarian view of the language is supported by initiatives such as the Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) whose main objective is to promote among citizens the development of Communicative skills to break barriers, understand different contexts and prepare students for their future jobs (MEN, 2005b).

Taking into consideration the previous concepts in regards to language learning, it is important to establish that both teachers since their early practice and students are influenced by these perspectives of language. According to Peláez (2021) "analyzing and reflecting on official language policies is crucial in teachers' education programs to ensure they can develop a critical consciousness" (p. 7) and consequently, teachers can engage students in the classes by providing a language that makes them feel connected with their realities, something that can just be achievable not breaking the rules but knowing and applying them to promote social development.

The above suggests that in-service and pre-service teachers assume an important role as political subjects which according to Martínez (2006) implies being people able to take political stances, with the ability to construct knowledge and promote the development of autonomous and critical subjects; a person able to overcome the passivity and condition of technician with the courage to intervene in decisions about education and educational policy as well when they assume this role it allows them as (Peláez et al., 2020) conclude "carrying more critical and pedagogical ideas forward into action" (p.25) to accomplish their social commitment and seek the transformation.



English teachers can and should become policymakers, it means, social agents with the ability to adapt what is mandatory to the actual needs of the contexts in which they exert their profession, complying to their own beliefs in order to overcome the challenges that language reforms pose on them and that according to (Roldan & Peláez, 2017) “are countless and quite complex” (p.44). Also, when teachers become policy makers they are responding to the social commitment they have with society and understand that as English teachers they have a responsibility to raise cultural consciousness, to ensure social relevance in the second language (L2) as well as to execute his/her autonomy in the classroom (Kumaravadivelu, 1994) promoting the importance of recognizing that a language is not just a mean to make money but is also a mean to share with others.

Teachers have to be concerned with these different perceptions and ideas since they shape their pedagogical practices. According to Rauduvaitė et al., (2015) the teaching practice of pre-service teachers is “a period of studies when the initial professional steps are made, when the attitude towards teacher’s activity, rights, obligations, and responsibilities are shaped. It is the educational space where the quality of competencies acquired during the studies is revealed” (p.1049). This is the moment when their professional identity is going to be tested.

Furthermore, Sirmaci (2010) found that teachers’ belief that the practicum process allowed them to know how to make decisions in regards to the learning process, so it is important that pre-service teachers assume a reflective role in regards to their own practices, since it may result in new understandings and conceptions regarding planning and organization, pedagogical strategies, content knowledge, and classroom management. It can only emerge when teachers develop reflexive practices (Snyder, 2010). In addition, this attitude also enables teachers to “seek for fresh knowledge and competencies, which are needed to improve the teaching practice as well as to increase the professional motivation” (Rauduvaitė et al., 2015, p. 2).

With the intention to understand how the utilitarian view of English portrayed by the language policies permeates both pre-service teachers’ practices and students’ learning, in the following section the methodology is explained. Then findings, discussion and conclusions are presented.

METHODOLOGY

Guba and Lincon (1994) suggest that qualitative research from a constructivist paradigm focuses on the subject, that is, on the human being with all the context and world (experiences) that surround the person, so that in this way the researcher can come to understand integrally the subject to be investigated. Since the qualitative research process is inductive, the case study is highly relevant to this project. From what Simons (2012) proposes, it is called an individual case study not because it is with a single person but with a group of people who share certain characteristics in common. In the same way, this hermeneutic historical research is an event or social aspect located in space and time, which allows studying multiple phenomena such as beliefs, practices, rites, attitudes, among many others, providing information in a deep way, and can be done by social units, that is, an individual, a role, a social group, etc.

The participants in this study were five people both students and pre-service teachers from a private university in Medellin, Colombia. In order to answer the question about their perceptions of English and how these imaginaries are related to the teaching and learning process, the information was collected through three semi-structured interviews that allowed for interpreting how the teaching-learning



process has been experienced by both, students and pre-service teachers from the institution selected and through a focus group. Consequently, the information analysis was carried out using the thematic analysis technique that according to Bardin (2002), emphasizes in the hidden dimensions, the latent meaning and the inference from the story emanated by the subjects. In relation to the above, the qualitative content analysis is not only intended to search for certain contents within a corpus, but to find the meaning that these contents have within the context.

FINDINGS

After transcribing and systematizing the data throughout a matrix, we were able to start the analysis by initial coding. Then we group the codes that follow the same patterns into categories. In this way we could find themes as follows: (a) The instrumentalized view of language promoted by the language policies becomes an obstacle for the teaching and learning process; and (b) The struggles pre-service teachers encountered to become policymakers.

The instrumentalized view of language promoted by the language policies becomes an obstacle for the teaching and learning process:

The instrumentalized vision of language becomes a problem when teaching and learning the language because it conveys pressure to study not for a cognitive and cultural achievement but for economic profitability as it is established by Ryuko Kubota (2011). The author presages about the consequences of developing skills in language in order to accomplish utilitarian objectives. This can be evidenced in the testimony of a participant who says that “the impact that English generates is the facto gaining more learning, and with it more doors will open for you. I think that is the reason to study English” (A02). In that testimony the instrumentalized perception of learning English appears as the main reason or first motivation. Another participant also corroborates the same intention in learning English as it is presented:

English is one of the languages that is considered to be global, why? Because it is spoken in many countries of the world. So, in this case, the person who learns to speak English, many doors are open for he or she to study and work in other countries. English is used worldwide. (P03)

These imaginaries are nurtured by the neoliberal discourse where two assumptions are presented in regards to developing English communicative competences: first, a linguistic competence in English is essential in order to obtain, on a personal level, a good profit in labor terms, and second, in order for the country to achieve economic competitiveness, its population must develop strong skills in a foreign language (English) so that people can increase their economic performance (Ryuko Kubota, 2011).

Given the above, both, teachers and students, create imaginary vis-à-vis the process of teaching and learning the language. This imagined aspects which appear as the most suitable way of learning are: the knowledge or content to be assimilated, the most appropriate type of linguistic exposure, the ideal type of student body, the learning styles and the strategies to be adopted to favor the approach to the new linguistic knowledge. This is clear in the following testimony of another participant,

You learn better when the teacher’s activities are not so theoretical as well as writing, but are more oriented to the practice of speaking, speaking with classmates. So, let’s say that in that one if you



have the need to practice about how to pronounce the English language. In my case, it is very difficult for me. So, if I learn certain words, certain pronunciations, how certain letters or certain vowels are pronounced, practicing it is better and not simply remaining on a written paper. (P03)

And here is the testimony of another participant that corroborates the above premise,

The characteristic that I rescue from the process of teaching English learning is the teacher's way of explaining why it is useless for you to put someone in front of you and tell you something and that you remain without understanding. You see? There is nothing worse than the teacher gives you the structure of a sentence (subject plus verb plus complement) and explain it to you well as many times as necessary, but you did not understand anything. That happened to me (A02)

The above testimony clearly shows the difficulties that students may encounter in the process of learning. The knowledge and mastery of languages is more than just the drills or memorization of structures. No doubt that the lack of resources in public institutions plus the failure of language policies to provide programs to train primary school teachers becomes perhaps in one of the most urgent needs. Let us see the testimony:

A teacher who was not very expert, but also not knowledgeable on the subject, was the one who taught us in the fifth-grade classes on everything: science, social studies, math, everything, and even English, but she was not very expert on the subject, but she did her best in what we had to learn according to the grade in which I was. Of course, it was not her fault (J01).

As we can see in words of Usma (2015) "Teachers manifested to be trying to move from a tradition in which English is perceived as a structure disconnected from students, to a language that is closer to them, to their interests, needs, and future possibilities" (p.123). A goal that ends up being kind of unachievable because they are also supposed to respond to the demands and objectives proposed by the government, which are intended to promote the language as a tool for competitiveness and insert the country in the global market. As it is expressed in (Peláez et al., 2020), students end up finding English as no more than a subject that they must pass in order to finish school, or in the best case as a subject in which they are supposed to learn a bunch of vocabulary, grammatical structures, and a perfect pronunciation because their biggest desire is to speak like a native. English neither represents for students nor for society, in general, a mean by which can be shared perspectives and points of view in regards to the world that we inhabit (Cognitive purpose), as well as it does not help to have a better understanding of the others or more intercultural awareness (Cultural purpose).

As expressed above, English has been perceived by part of the society as a system, and this is the view that a big part of people demand, as it is reflected in the practicum experience of a participant:

I prefer to promote more interaction in my classes but today parents manifested to me their unconformity because students have not written much on their notebooks, and they felt concerned because they did not know if they were actually learning something. They wanted that students were asked to write on the notebook the structure and the vocabulary that was worked during the class so they could study it at home. (PST1)

In another excerpt the participant claims that,



I proposed to my students to do a talent show and this talent show was very boring, just a few students attended the class because they did not find this activity useful at all, they preferred to go traveling with their family. This class was a total failure for me, I put so much effort in trying to make a beautiful show for my students in which we could have a nice time and they did not even attend. When I arrived home, I just cried feeling that this job was not worth it. (PST1).

In spite of participant trying to show students different means for using English, the concept that society has about the language in general terms and its learning, made more difficult for her to apply that what she believed was the right way to promote the language. She started to feel much pressure by those external demands and it affected the way in which she addressed her pedagogical practices. Let us see other testimony that reaffirms the same premise:

During the class, I realized that I had to change a lot of things of my planning because students need/want to learn topics that I did not contemplate as much and they were kind of demanding about the fact that they needed to learn about grammar rules, vocabulary that allow them to speak, as well as tools to speak like a native which makes me feel limited and so nervous, I had to start to take so much care of my pronunciation, I felt that I could not make any mistake because I was going to be categorized as a bad teacher. I stopped thinking about teaching English for social development and I started to be more focused on improving my grammar and my pronunciation to help my students to do exact the same. That class was so intimidating that my heart was beating so fast. Mistakes were not allowed for me. (PST1)

After all that, her self-esteem and empowerment were weakened and she fell into the belief that she needed to satisfy the demands of her students by focusing her classes on a grammar approach and letting aside his willingness to promote English from a social and cultural perspective. In addition, she fell into the belief that being a good English teacher is limited to pronunciation a thought not different to what the national language policies want to promote, when they established native speakers as if they were better competent to teach the language, or when they try to standardized national teachers and expect that they speak English according to the imported models.

In Addition, the experience of participant also is validated for other in-service teachers as can be seen in the study carried out by Usma (2015) where he found that “teachers not only lost their competence in English in a country where Spanish dominates all the spaces and English is never used in public spaces but also felt frustration as their initial goals could not be accomplished inside classrooms. In this manner, and even in those cases when teachers wanted to innovate in their classes and make them more interactive, they end up teaching in ways that saved their own energy, kept their students quiet, and avoided class disruptions”. (p. 108)

The struggles pre-service teachers encountered to become policymakers

As we have seen along with this paper it is crucial for teachers to become policy makers if they really want their classrooms to be suitable places for their students so their specific needs can be supplied. However, teachers show a little interest in implementing and strengthening these plans in their classrooms. Because, these plans and reforms do not reflect the needs, priorities, and necessities of the community which means that the frustration of facing unreachable goals and the special interest of the government to promote an instrumentalized view of the language generates indifference and the loss



of the desires to appropriate or adapt the policies to be viable in schools (Peláez, 2021; Usma & Peláez, 2020). This situation can be portrayed in what participant said:

I just remembered that government preferred native speakers because in that way students had no option but to speak English, and in that way they made sure that the pronunciation and grammar they taught was correct, no matter if that teacher wants to promote the social component in the class, because at the end of the day what matters the most (according to the language policies) is that students acquire a language for the competitiveness and that allows them to have good grades in the national and international exams. However, my classes were not accomplishing that goal, I stopped thinking about the demands that were banal for me and began to focus on my children having fun in class. (PST2)

On the other hand, we do have the opposite situations. We have teachers who do not intend to put aside their role as policymakers and struggle daily to adapt politics to the contexts in which they find themselves, no matter how difficult or impossible this seems to be. As cited in Usma (2015) "Teachers and school communities used current reforms around English as an opportunity to engage students in formal educational processes that could motivate students towards formal schooling, while nurturing their formative process, supporting their emotional needs, and offering multiple and enriching alternatives to what they find in their neighborhood and homes" (p. 122).

Something that shows us that even though it might be difficult, teachers can actually make a difference without losing their desires of teaching students useful skills applicable in their regular life and at the same time take them to the point they are supposed to be in terms of what the government demands.

One of the pre-service teachers who was a participant in this study brought out an important experience that she had in his practice time and it allows corroborating what has been said here, this participant stated:

I do know about policies and I try to do my best in order to accomplish them as best as possible even though they strongly promote an instrumentalized view of the language and that is not my specific goal. What I care the most is that my students learn things that be useful for them in their lives and that connect with their context and background knowledge, that is why I always take to the classroom activities in which my students explore more social and cultural aspects of the language while I try to deal or cope at the same time with what the government proposes (PST3).

Both situations allow us to see that indeed the instrumentalized view of the language makes more difficult for students and pre-service teachers the process of becoming policymakers.

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

This study provides a number of findings that have contributed to a better understanding about how the utilitarian view of English permeated pre-service teachers' practices. In addition, we could identify the struggles of pre-service teachers to become policymakers and the troubles they faced to promote the cultural and cognitive view of the language.

From those results, we could notice the confrontation that pre-service teachers have had between



the concepts of language that they have constructed, (the one they want to promote in their classrooms) and the demands that society expects they accomplished according to the instrumental concept with which they have categorized the language. It creates frustration and stress on them given that they start to lose the mastery of their own pedagogical practices.

The above mentioned, allowed us to conclude that these feelings and confrontations have started to create a tension between what actually teachers are and can do, and what they are expected to be and do; from that, according to Villaint (2007) is where identity crisis arises.

According to Nias (1989), identity is a crucial element in the way in which the teachers construct the nature of their work. This identity is linked to the social context and can be permeated by different educational reforms, policies and demands exerted by society to teachers. Demands and social knowledge that according to Villaint, (2007) can influence the redefinition of the teachers' work. Moreover, it is considered that something or someone is in crisis when the perception of the world, society, behavior and the expectations that they have, get out of adjustment, and in the case of education, it generally is caused by the changes presented on the cultural, social, economic and political context. Such factors are translated on demands that stipulate the change in the behavior to adapt oneself to that new situation. (Sacristán, 2007)

These considerations are not far away from what is happening with some pre-service teachers and even in-service teachers. As it was evidenced on the findings, the experience of participants and even other teachers reflect the decisions they have to take about redefining or changing their own pedagogical practices due to the pressure and different confrontations of beliefs that they faced. Such clashes are generated by the demands of society, the reforms, and decontextualized language policies that claim for the completion of different objectives that do not fit with the cultural, economic and social conditions of our country. In addition, these policies, as was said, only intent the promotion of a concept of language that leads to benefit only the global market. These factors in many cases affect the security of teachers and the empowerment.

That is why from school, teachers must begin to think themselves as political subjects because this allows them to be more critical in making decisions in regards to what is best for their students without letting society's perceptions permeate their practices (Peláez, 2021). Practicum period is the moment in which future teachers are supposed to see who they are as teachers. In those terms, it is necessary that teachers since their academic formation, be educated to be political agents under three aspects which are really important in this process such as: historicity and self-recognition, which implies that teachers recognize themselves as professional and their own stance as a subject; will of social action, in order to seek the transformation and, the empowerment of collective action (Martínez, 2006, p.4). In that way, they could be better prepared for their commitment to the transformation not only of the society but also of themselves being reflexive and critical thinkers in regards to what they do as professionals in charge of guiding students to build the life they want.

It is just when teachers assume their role as a political subject and start to appropriate policies that they can become policymakers, making decisions that allow them to give their students what they need according to the context in which they are immersed. It is important to have clear ideas and well-grounded beliefs about what they want to do in their classrooms and why they teach English. It is just in that way that they would not allow themselves to be ruined by the difficulties that arise along the journey

and by the different perceptions that society exerts towards what education really implies.

The process can be difficult but in order to face more critically those burdens, it is important that pre-service teachers start to reflect more about their practicum with the aim of acquiring more firm stances that allow them to face the difficulties they face in regards to the concerns presented on this study. The only possibility of changing the narrow perception that society has about the language, is through pedagogical practices that show the role of English and the importance of its learning as something that goes further than just a tool to get access to a job or a tool that offer better opportunities as it has been presented by the national language policies. It is important that people start to know and appropriate English as a language that allows a social and personal development, the strengthening of the cognition and the acquisition and development of more intercultural awareness.



REFERENCES

- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. (pp. 105-117). Sage.
- Kumaravadivelu, B. (1994). *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*. *TESOL Quarterly*, 28(1), p.27. <https://www.jstor.org/stable/3587197>
- Martínez, M. C. (2006). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Educere*, 10(33), undefined. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603305.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Colombia 2004-2019. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005a). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005b). *Para vivir en un mundo global*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97500.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Programa Colombia Bilingüe 2014-2018*. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-articulo-315515.html>.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
- OECD / International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. (2012). *Reviews of national policies for education: Tertiary education in Colombia 2012*. OECD Publishing. Retrieved from <https://goo.gl/2qnWtG>
- Peláez, O. & Usma, J. (2017). The Crucial Role of Educational Stakeholders in the Appropriation of Foreign Language Education Policies: A Case Study. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 121-134. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.57215>.
- Peláez, O. A. (2021). Reflection and analysis of colombian official language policies as a key feature in teacher education. In J. V. Abad (Editor). *Research on language teaching and learning: advances and projection* (pp. 43-68). Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/691_Research_on_Language_Teaching_and_Learning_Advances_and_Projection.pdf
- Peláez, O., Montoya, J. & Castrillón, E. (2020). The elusive pervasiveness of English in higher education: The case of Colombia. *Espacios*, 41(33), 17.
- Quintero, A. (2016). *From Utopia to Reality: Trans-Formation of Pedagogical Knowledge in English Language Teacher Education*. *Revistas unal*. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.70921>.
- Rauduvaitė, A., Lasauskienė, J. & Barkauskaitė, M. (2015). *Experience in Teaching Practice of Pre-service Teachers: Analysis of Written Reflections*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 191. 1048-1053. [10.1016/j.sbspro.2015.04.526](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.526).
- Roldan, Á. M. & Peláez, O. (2017). Pertinencia de las políticas de enseñanza del inglés en una zona rural de Colombia: Un estudio de caso en Antioquia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikalav22n01a08>
- Ryuko, K. (2011). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22(3), 248-260. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2011.02.002>.
- Sacristán, J. (2007). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? Cuadernos de educación. 79-88. <http://www.redined.mec.es/oai/index.php?registro=01420083002271>.



- Simons, H. (2012). Introducción y capítulo I. En: El estudio de caso: Teoría y práctica. (R. F. Escolá, Trad.). Ediciones Morata.
- Sirmaci, N. (2010). Pre-service teachers' views on school experience and teaching practice courses. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 649-658.
- Snyder, D. (2010). Reflections of pre-Service teachers on their own teaching practices. *Faculty Publications - College of Education*. 7. <https://ir.library.illinoisstate.edu/fped/7>
- Usma, J. (2015). *From transnational Language Policy to local appropriation*, (1st ed). Wisconsin: Deep University Press.
- Usma, J. & Peláez, O. (2020). Promoting Critical Consciousness in the Preparation of Teachers in Colombia. *In The SAGE Handbook of Critical Pedagogies*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781526486455>
- Usma, J. A. (2009). Education and Language Policy in Colombia: Exploring Processes of Inclusion, Exclusion, and Stratification in Times of Global Reform. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, (11), 123-142. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902009000100009&lng=en&tlng=en.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Análisis iconográfico de tipo pictórico, como formador de nación en argentina durante la primera mitad del siglo XIX (1810-1852)

Iconographic analysis of pictorial type, as a nation builder in argentina during the first half of the nineteenth century (1810 - 1852)

Análise iconográfica do tipo pictórico, como formador de nações na argentina durante a primeira metade do século XIX (1810-1852)

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.357>

Deiner Andrés Palta Flaker

<https://orcid.org/0000-0002-1241-0002>

Licenciado en Ciencias Sociales, Egresado de la
Universidad Santiago de Cali, Cali-Colombia,
hactividadeshdc@gmail.com.

Resumen

Este artículo analiza ejemplos representativos del arte pictórico en Argentina durante la primera mitad del siglo XIX mediante el estudio de representaciones iconográficas, que, al ser cotejadas con fuentes escritas, arrojan alegorías, símbolos e identidades nacionales. Estas evidencian las transiciones socioculturales de tipo político, que fueron retratadas por artistas extranjeros y nativos en el imaginario visual comprendido por dos periodos: 1810- 1829 y 1830 - 1852. En el primero, los inicios del arte pictórico moderno argentino, expresan en sus obras el legado heroico que dejaron las campañas libertadoras y los próceres de la patria, dentro del marco del neoclasicismo que se verá reflejado a lo largo de la primera mitad del siglo XIX. En el segundo periodo cambian los temas y símbolos para reflejar un nacionalismo que tomó fuerza mediante la imagen como discurso visual por medio del régimen dictatorial del general Juan Manuel de Rosas.

Palabras clave: Arte pictórico; Argentina; Costumbres; Identidad; Análisis Iconográfico; Estado-Nación.

Abstract

This article analyzes representative examples of pictorial art in Argentina during the first half of the 19th century through the study of iconographic representations, which, when compared with written sources, reveal allegories, symbols and national identities. These show the socio-cultural transitions of a political nature, which were portrayed by foreign and native artists in the visual imaginary comprised of two periods 1810-1829 and 1830-1852. In the first, the beginnings of modern Argentine pictorial art, express in their works the heroic legacy left by the liberating campaigns and the heroes of the country, within the framework of neoclassicism that will be reflected throughout the first half of the 19th century. In the second period, the themes and symbols change to reflect a nationalism that gained strength through the image as a visual discourse through the dictatorial regime of General Juan Manuel de Rosas.

Key words: Pictorial art; Argentina; Customs; Identity; Iconographic Analysis; Nation state.

Resumo

Este artigo analisa exemplos representativos da arte pictórica na Argentina durante a primeira metade do século XIX através do estudo das representações iconográficas, que, quando comparadas com fontes escritas, revelam alegorias, símbolos e identidades nacionais. Estas mostram as transições socioculturais de natureza política, que foram retratadas por artistas estrangeiros e nativos no imaginário visual dos dois períodos 1810-1829 e 1830-1852. No primeiro período, o início da arte pictórica argentina moderna exprime nas suas obras o legado heróico deixado pelas campanhas de libertação e pelos heróis do país, no quadro do neoclasicismo que se reflectiria ao longo da primeira metade do século XIX. No segundo período, os temas e símbolos mudaram para reflectir um nacionalismo que ganhou força através da imagem como discurso visual por meio do regime ditatorial do General Juan Manuel de Rosas.

Palavras-chave: Arte pictórica; Argentina; Costumes; Identidade; Análise Iconográfica; Estado-Nação.

¿Cómo citar este artículo?

Palta, D. (2022). Análisis iconográfico de tipo pictórico, como formador de nación en argentina durante la primera mitad del siglo xix (1810-1852). *Pensamiento Americano*, e#:357. 15(29), 59-70. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.357>.



INTRODUCCIÓN

El arte pictórico moderno del siglo XIX en Hispanoamérica estuvo influenciado por manifestaciones artísticas que permitieron representar los sucesos ocurridos en las campañas libertadoras como parte de la formación de estados nacionales de los países hispanoamericanos mediante retratos, escenarios militares y escenas de costumbres. Estas se materializaron a través de técnicas artísticas inspiradas inicialmente en el Romanticismo y del costumbrismo debido a la presencia de artistas extranjeros y a la formación de artistas locales en determinados territorios, principalmente en lo que se conocía como el virreinato del Río de la Plata, actual provincia de Buenos Aires. Tanto los escenarios sociopolíticos, como los procesos nacionales basados en las costumbres para formar Nación, se estudian por medio de un análisis iconográfico, donde la principal fuente para encontrar símbolos, alegorías y manifestaciones culturales, es el imaginario visual, acompañado de obras pictóricas y fuentes escritas que narran el transcurso de dos periodizaciones (1810-1829) (1829-1852) que muestran los cambios de la conexión existente entre el arte y los procesos identitarios en el proceso de la representación visual del Estado Nación.

Acudiendo a los argumentos de Annino y Francois (2003) La formación de Nación en los países de Hispanoamérica comienza en 1810, tal suceso permitió que algunos personajes participaran como próceres de la patria y forjadores de un gobierno independiente, que condujo a un Republicanismo moderno con fines democráticos, sustentado en campañas libertadoras y en procesos políticos que demarcan la constitución del nuevo régimen. La llegada de la segunda y tercera década de la primera mitad del siglo XIX en Argentina, reunió actores que se desempeñaban como agentes políticos, artistas (extranjeros-nacionales) y grupos sociales que dinamizan la construcción de la nación a través de manifestaciones culturales de tipo artístico, clasicista y político. Las décadas de 1830 a 1850 se fundamentan bajo un nacionalismo autoritario, liderado por la imagen como discurso y adoptado por las clases bajas de Buenos Aires, las cuales ven como su máximo representante al general Juan Manuel Rosas, haciendo que la propaganda adquiriera un lugar en la política y en la identidad del gaucho argentino.

La imagen como fuente visual, hace de la iconografía y de la historia, un cuerpo disciplinar que deja reconstruir acontecimientos, los cuales han quedado inscritos en obras de arte de tipo pictórico, y al combinarse con las fuentes escritas, revelan signos visuales, cosmogonías y recuentos socioculturales que quedaron plasmados de forma material, permaneciendo como legado en la sociedad para que los miembros de una nación reconstruyan una y otra vez los sucesos históricos que fortalecen la identidad colectiva y nacional.

DESARROLLO DEL ARTÍCULO

Antes del gobierno de Juan Manuel de Rosas (1810-1829)

Viñuales (2003) señala que el arte en Buenos Aires atravesó por varios procesos de formación, desde la creación en 1799 de la primera academia de dibujo en Buenos Aires. Infortunadamente todo ello se vio entorpecido por las órdenes del virreinato y de la corona española. Rompiendo con ese contexto, en 1810 Manuel Belgrano intentó promover un nuevo gobierno, el cual abrió las puertas hacia un Republicanismo moderno, que tendría gran influencia en las campañas libertadoras y en los escenarios de batalla, los cuales se consolidarán como acontecimientos heroicos, liderados por hombres presentados como valerosos y políticamente aptos para conformar los primeros procesos nacionales en el Río de la Plata.

De acuerdo con Viñuales (2003), la formación del arte en Argentina empieza con la llegada de dos artistas,



Figura 1

"Batalla de Maipo", Théodore Géricault, (1819)



Nota: Batalla de Maipo ganada por el ejército argentino-chileno, bajo el mando del General José de San Martín, el 5 de abril de 1818.

Fuente: (Gericault, 1819) Museo Nacional de Buenos Aires.

el primero de procedencia inglesa en 1816 y 1818, el último de nacionalidad suiza, el acuarelista Emeric Essex Vidal y el miniaturista Jean Philippe Goulu, que con sus técnicas retratan imágenes alusivas al paisaje y la cultura en Argentina.

La injerencia de artistas extranjeros y viajeros en territorio argentino desde 1816, permitió conocer las técnicas con las que se reproducirá retratos de personajes notables o escenas de costumbres durante la primera mitad del siglo XIX; los artistas que arribaron en el puerto de Buenos Aires, eran de origen francés en su mayoría. En el transcurso de este análisis se destacan los artistas más importantes de la primera mitad del siglo XIX, por sus obras de acuerdo a los símbolos y las manifestaciones visuales que aportaron a la formación de la nación en Argentina.

En los procesos de independencia aparece un general, San Martín, quien lideró junto a dos ejércitos la batalla de Maipo para el año de 1818: fue un símbolo de la independencia argentina y chilena, pero también hace parte de la historia de Hispanoamérica, al encontrarse muchas de sus reproducciones en las galerías de arte más importantes del mundo.

Esta obra de arte describe un paisaje terrestre con cadenas montañosas en la parte superior, en el centro de

la obra se observa cuatro personajes montados a caballo, los cuales parecen danzando como símbolo de alta jerarquía y de triunfo; solo uno de los equinos es de color blanco, el que se encuentra en posición perfilada de izquierda a derecha. No se evidencia el color de los trajes de los jinetes, sabido es que la mayoría posee atuendos militares, él que se encuentra en la margen izquierda es representado como un civil en favor de la caballería. El personaje del caballo blanco posee un sable descansando en mano abajo, símbolo de que ha terminado la batalla y ha triunfado en ella. Todos en su mayoría poseen bicornios o quepis, los hombres que se encuentran en la margen derecha sin sombreros ni caballos son tres militares del ejército realista presos en batalla y despojados de su indumentaria militar. El jinete sin sombrero es el militar francés Ambrosio Crámer. La margen izquierda y derecha de la litografía parecen recortadas, dando la sensación como si la obra pudiera dar más detalles en su anchura.

El nombre de la obra se denomina “batalla de Maipo”, haciendo alusión a la batalla ocurrida el 5 de abril de 1818, cerca de la ciudad de Santiago de Chile (Chile). Expresa el principio de una nueva era emancipadora, en Argentina y Chile, exaltando un momento de gran trascendencia política y nacional, donde la historia de la batalla y la independencia gira en torno a dos personajes; los generales José Francisco de San Martín y Matorras, hombre excepcional que habrá de destacarse por su participación política durante la emancipación y Bernardo O’Higgins Riquelme. Fueron varones de patrias distintas que tenían en común la independencia del virreinato del Río de la Plata. De la mano del ejército chileno y argentino combatieron a las tropas realistas para alcanzar la independencia de sus provincias. “El general chileno expresó: “Gloria al salvador de Chile” y San Martín respondió: “Chile no olvidará jamás su sacrificio presentándose al campo de batalla con su gloriosa herida abierta”. (Barni, 2019, p. 1-2)

El símbolo que se destaca en esta obra, es la representación de dos provincias reflejadas en dos ejércitos, que son conducidos por hombres convertidos en próceres y salvadores. Los valores del vasallaje y la obediencia no los representan, en cambio aparecen como figuras de un cuerpo político que expresan a la vez el comienzo de un nuevo republicanismo hispanoamericano. “Todas las nuevas naciones americanas que empezaron a constituirse alrededor de 1810, encontraron la necesidad de contar con héroes que actuarán como referentes morales, políticos y militares”. (Giordano, 2009, p. 12).

El artista de esta litografía elaborada en 1819, un año después del acontecimiento patrio argentino y chileno, fue el francés Théodore Géricault, aunque no perteneció al cúmulo de artistas viajeros y extranjeros que estuvieron en Argentina, fue el artista designado. De acuerdo con Viñuales (2003) Ambrosio Crámer, militar francés que participó en la batalla de Maipo, por órdenes del general San Martín se le encomendó la tarea de buscarlo a Londres, donde residía. Fue un artista de talla universal, puesto que sus obras expresan lo más vivo de la realidad, introduciendo en la pintura un movimiento artístico de importancia política en la primera mitad del siglo XIX, el Romanticismo.

Un movimiento revolucionario del siglo XIX fue el Romanticismo. Abrió compuertas a las pasiones y los sentimientos en los más diversos estados de ánimo. (...) Influyó a movimientos políticos independentistas y a los sentimientos nacionales. (Abad, 2017. p. 621).

La emotividad de la batalla se refiere a nuevos horizontes políticos, en una referencia al sistema republicano de la antigüedad romana y de sus hombres excepcionales. Seguido de los escenarios de batalla, llegan las conmemoraciones, las cuales se hacen visibles mediante la interacción de diferentes habitantes bonaerenses. Es reflejo de identidad nacional y de colectividad la siguiente obra, aunque su elaboración data del cuarto decenio del siglo XIX, expresa las dinámicas sociales que estuvieron presentes en las décadas posteriores a 1810, hasta 1829 durante el aniversario de las fiestas patrias.



Figura 2*“Fiestas Mayas” Litografía de Charles Pellegrini, (1841) Buenos Aires*

Nota: Fiestas que conmemora la fecha de la revolución emancipadora de 1810.

Fuente: (Pellegrini, 1841) Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.

Esta litografía a blanco y negro, retrata un terreno plano, al fondo se observa una plaza y detrás una edificación notable de origen cristiano con estilo neoclásico, arquitectura representativa en el auge artístico de Hispanoamérica durante la primera mitad del siglo XIX; en el centro de la imagen se observa la pirámide de mayo instalada en 1811 para celebrar el primer aniversario del acontecimiento patrio. “En el primer aniversario de la Revolución de mayo de 1810, fue la Pirámide de Mayo la empresa monumental que inició el camino de los hitos conmemorativos. [...]” (Giordano, 2009, p. 12). Las pirámides y otros símbolos como los “árboles de la libertad” fueron apropiados de una herencia que combinaba la antigüedad mediterránea con los referentes de la Revolución Francesa y norteamericana. En la margen izquierda hay una vara de premios, arriba de ella se encuentran dos individuos sosteniendo el premio de la persona que lo pueda tomar. Al final de la vara aparece ondeando la bandera de la nación argentina. Distribuidos por toda la plaza, hay personas con trajes militares montados a caballo y otros con trajes de todo tipo y de diferentes edades (niños, jóvenes, adultos) a excepción del perro. La sociedad bonaerense se dividía en clases de mayor y menor rango, sin embargo, durante las festividades interactuaban en conjunto por cuestión de identidad y nacionalismo.

(...) Por su parte, las familias de la élite asistían a las plazas y participaban de algunos juegos y espectáculos junto con la plebe. “Estos rasgos de la fiesta en Buenos Aires llamaron especialmente la atención de los viajeros que dejaron testimonio de su asombro”. (Ministerio de Educación, 2010, p. 31)

El nombre de esta obra es “Fiestas Mayas” haciendo alusión a un año después de la revolución del 25 de



mayo de 1810 en Argentina, evento que se llevó a cabo en la plaza de la victoria conocida actualmente como plaza de mayo de Buenos Aires.

Esta litografía es obra del ingeniero hidráulico y artista francés Charles Henri Pellegrini hecha en 1841. Expresa las festividades después de la independencia. En ella destaca las prácticas culturales de las que participaron personajes de la élite y de la baja sociedad bonaerense, este acontecimiento sociocultural permite evidenciar una identidad compartida, la de la emancipación y la del nuevo gobierno patrio.

Viñuales (2003, pp.31-32) señala que en 1828 se estableció en Buenos Aires el ingeniero hidráulico y francés Charles Henri Pellegrini. Tenía como objetivo realizar unas obras correspondientes al puerto del Río de la Plata, que no pudieron ser ejecutadas por motivos de la revolución unitaria. Sin otra opción más que dedicarse al dibujo como forma de subsistencia, se posicionó como uno de los precursores del arte argentino.

La presencia de artistas extranjeros en Buenos Aires tuvo un gran impacto desde la década de los veinte, hasta bien entrados los años treinta del siglo XIX. Todo lo relacionado al arte pictórico durante la primera mitad del siglo XIX fue implantado a través de nuevas formas de reproducirlo mediante técnicas extranjeras. Lo concerniente a procesos artísticos después de 1835 se llevó a cabo durante el régimen Rosista en Argentina, debido al nacionalismo que era promovido por las clases populares de Buenos Aires, algunos artistas extranjeros y los primeros artistas nacionales, destacando la participación de Carlos Morel artista costumbrista y servidor del régimen rosista.

Durante el régimen rosista (1829-1852)

Waldo ofrece una descripción de Rosas, el caudillo argentino:

Segundo (primero varón) de los veinte hijos de los cuales solo diez sobreviven del matrimonio de doña Agustina Teresa de Osornio y don León Ortiz de Rozas, don Juan Manuel José Domingo nace y es bautizado en la ciudad de Buenos Aires el 30 de marzo de 1793. (...) (Waldo, 1981, p. 4).

Juan Manuel de Rosas perteneció a una familia de grandes terratenientes, al mismo tiempo esto le permitió ejercer un gran poder político y militar de forma tal que desde 1827 empieza a ser el precursor de un nacionalismo incipiente y diferenciado respecto al periodo anterior. Atendiendo a los argumentos de Viñuales (2003), Juan Manuel de Rosas al acceder al poder como gobernador de Buenos Aires pudo consolidar una junta de gobierno con las diferentes provincias que conformaban el antiguo virreinato del Río de La Plata. Este suceso permitió a Rosas consolidar a Argentina como una nación en formación gracias al tratado nacional entre provincias del litoral. (p.27)

Rosas asumió en 1829 como gobernador provincial, cargo que ocupó, con facultades excepcionales, hasta 1832. En 1835 la Sala de Representantes decide otorgarle nuevamente el cargo con la renovación de los poderes excepcionales y la suma del poder público, instrumentos legales que hicieron al sistema de poder rosista. (Capasso, 2012 p. 1)

Fue ese momento en que Rosas se convierte en un referente nacional, entendiendo que lo propio se encuentra por encima de cualquier progreso extranjero. La siguiente obra entra a consolidar un imaginario visual que tendrá gran trascendencia política a favor y en contra de un nacionalismo bipartidista liderado por la propaganda y la lucha de clases en la provincia de Buenos Aires, durante la primera mitad del siglo XIX.



Figura 3*“Retrato de Juan Manuel de Rosas” de Raymond Quinsac de Monvoisin (1842)**Fuente: (Monvoisin, 1842) Museo de Bellas Artes de Buenos Aires*

El retrato muestra la imagen en medio cuerpo de un hombre de tez blanca, rostro con facciones definidas, abundante cabello de color castaño claro (o rubio), viste de un poncho negro, listado en bandas amarillas con franjas rojizas y camisa de cuello blanca. De fondo hay una mezcla de color azul y blanco que forman nubes de atardecer. La postura refleja el carácter de este hombre, deja ver sólo su mano izquierda recogida mostrando rigurosidad, firmeza, al mismo tiempo que expresa seguridad e imponencia para que los intérpretes se contagien de la sensación que transmite a través de su cuerpo.

El retrato “Juan Manuel de Rosas” hace referencia al general y dictador argentino Rosas (1793-1877) hombre reconocido por restaurar el orden social y político de la nación argentina. La imagen del gaucho fue una herramienta hegemónica para realizar campañas propagandistas de corte federalista, como representante del campo frente al centralismo de Buenos Aires.

Este retrato fue obra del viajero francés Raymond Quinsac de Monvoisin (1842), es un símbolo representativo del gaucho, del hombre recio del campo y del terrateniente que materializó la identidad de las clases sociales que apoyaban políticamente al régimen rosista en sus campañas contra toda propaganda extranjera. Esta obra es el único retrato donde aparece Juan Manuel de Rosas promoviendo un nacionalismo basado en las costumbres de campo.

Monvoisin permaneció en Buenos Aires por espacio de tres meses, entrando en contacto con el círculo de



Rosas, a quien retrató en la intimidad de su residencia en Palermo y en el que se le ve despojado de su habitual uniforme militar y vestido con poncho de abrigo (...) (Viñuales, 2003. p. 37)

De acuerdo con Capasso (2012) la hegemonía rosista se consolida mediante el uso obligatorio del distintivo de la divisa punzó para identificar políticamente a los opositores del régimen al no portar la banda roja con el rostro del general Juan Manuel de Rosas, impidiendo cualquier intento de rebelión por parte de los miembros del partido unitario, reprimiéndolos a través del discurso y de la sociedad popular restauradora conocida como la Mazorca, grupo político de corte policial y civil que se encontraba distribuido en las calles de Buenos Aires principalmente para hacer cumplir las leyes del gobierno federal.

La intimidación produjo una reducción entre los simpatizantes unitarios, porque los odiados eran menos y la persecución implacable. Esta hegemonía que en un principio fue de imágenes y se materializó hasta llegar a convertirse en una realidad promovida por la sociedad y no por el régimen. Los unitarios no tuvieron otra opción más que adoptar una posición sumisa y un orden nacionalista basado en las ideas costumbristas de Rosas, que se verán reflejadas en la siguiente obra pictórica. La pintura que se analiza a continuación, manifiesta un conglomerado de percepciones nacionalistas que evidencian los símbolos, las identidades, la cultura y la construcción de nación mediante las diversas dinámicas sociales más comunes de un territorio, como son los espacios de avituallamiento y la interacción entre personajes que los frecuentan, dejando ver las expresiones que conforman a la sociedad argentina de la primera mitad del siglo XIX.

Figura 4

El mercado de carretas en la plaza Monserrat, Buenos Aires [pintura] de Carlos Morel (1844).



Fuente: (Morel, 1844) Museo de Bellas Artes de Buenos Aires.

Esta pintura concentra varios momentos en un solo estado, los bovinos que representan la abundancia ganadera y la tradición vacuna propia de la pampa argentina y de la cultura gaucha; en la parte superior e inferior de las carretas, hay venta de instrumentos musicales, pieles de animales, mujeres y hombres que negocian. En la margen izquierda aparecen hombres a caballo, realizando todo tipo de actividades, entre ellas prender fuego asar carne, tomar mate, descansar, dialogar y ofrecer a través de señas lo que están vendiendo; se percibe la imagen de espalda de un niño con cabello de color rojizo, no hay hombres ni mujeres con tez de piel distinta a la blanca, esto simboliza que la nación está conformada únicamente por seres iguales, no hay que olvidar que “Juan Manuel Rosas fue un hombre rubio y de ojos azules proveniente de familia noble”. (Waldo, 1981, p. 4). En la parte superior de las dos márgenes de las carretas se encuentran ondeando las banderas y en el cielo se forman unos nubarrones, como si el día estuviese opaco.

Esta obra se denomina “El mercado de carretas en la plaza Monserrat” haciendo alegoría a la plaza de mercado durante el Virreinato del Río de la Plata, lo que actualmente es el límite entre Chile y la provincia de Catamarca (Argentina). Esta obra hace referencia al periodo colonial, pero evidencia las costumbres de campo que formaron la nación durante el régimen rosista. Fue un punto de avituallamiento como de obtención de diferentes productos para satisfacer las necesidades de los habitantes del Río de la Plata como los habitantes del virreinato del Perú, pues en ese momento se encontraban unidos por la corona española Chile y Argentina, de tal manera que podían intercambiar bienes y servicios entre virreinos. “La plaza, con sus carretas, animales, mercado, gente, olores, boliches y bailongos era una vecindad poco recomendable. [...]” (Revisionistas, 2008, p.1).

La plaza Monserrat fue una zona fronteriza donde habitantes de los dos virreinos compartían un espacio, al mismo tiempo que lo aguardaban, es por esta cuestión que las carretas se encontraban plenamente identificadas con banderas del virreinato del Perú y del Río de la Plata para demarcar las diferencias sociales y culturales que los diferenciaban.

Este óleo fue obra del artista nativo de Buenos Aires Carlos Morel en el año de 1844. En la pintura se destacan las dinámicas socioculturales que prevalecieron antes de la independencia de Argentina, sin embargo se rescatan varios símbolos para tener en cuenta: la vestimenta del gaucho argentino del siglo XIX, los ornamentos que los acompañan como el pocillo (bombilla o puru) en el que se deposita el mate para ser bebido caliente, la guitarra gauchesca que simboliza la música folclórica y sus bailes típicos argentinos como el cielito y el tango, el ganado junto con el caballo pampeano que ha sido desde siempre la base del comercio argentino y el principal sustento del gaucho. El color rojo fue muy resaltado por Carlos Morel en esta obra, debido a que el impacto federal que tuvo el gobierno de Rosas se transmitía a través de las costumbres, dejando ver la identidad política como la simpatía del artista por el régimen.

De acuerdo con Amigo (2013), Morel mediante sus obras costumbristas evidencia el legado artístico que introdujeron los artistas viajeros y extranjeros en el territorio gaucho.

Carlos Morel fue un artista destacado por el gobierno federal para dejar como evidencia la transformación de la nación, a través de sus imágenes reproducidas en el momento en que sucedió la transición del gobierno Republicano al nacionalismo federal. La plaza Monserrat describe cómo eran los individuos que la frecuentaban y cuál era su postura política mediante el uso simbólico del color rojo escarlata tan común en esta obra.

Juan Manuel de Rosas fue derrotado por Justo José de Urquiza en la batalla de Monte Caseros, el 3 de febrero de 1852, cerca de Buenos Aires y se exilia en Inglaterra hasta su muerte en 1877 (Domínguez, 2003, p.579)



El régimen rosista concluye en 1852 pero el discurso visual implantado en Argentina se transforma con otras ideas de gobierno, y permanece como una fuente imaginaria que permite analizar iconográficamente un periodo de turbulencia social, ocasionada por el arte pictórico moderno como una herramienta hegemónica de corte nacionalista que promueve nuevas formas de construir nación.

MARCO TEÓRICO

Este artículo parte de los aportes de Viñuales (2003), que permite centrar la investigación en los procesos de independencia y las migraciones de artistas extranjeros hacia el territorio del Río de la Plata, seguido de un artículo (Giordano, 2009), el cual permite analizar a los artistas extranjeros como introductores y maestros del arte pictórico moderno en Buenos Aires, expresando la importancia del imaginario visual como forma de reconstruir nación. Capasso (2012) estudia el discurso visual durante el régimen rosista: imbricaciones entre lo público y lo privado. Descifra las formas de hacer uso de la imagen por medio de la propaganda, para difundir un nacionalismo basado en las confrontaciones ideológicas entre federalistas y unitarios, partidos políticos tradicionales de la primera mitad del siglo XIX en Argentina.

El texto que adopta el concepto de nación y todas sus aproximaciones mediante las expresiones culturales, sociales y políticas es: Annino y Francois (2003) *Inventando la Nación, Iberoamérica Siglo XIX*. El siguiente texto es el paso a paso para la elaboración del análisis iconográfico basado en tres niveles (pre iconográfico, iconográfico, iconológico) que con apoyo de documentos permiten identificar las obras pictóricas modernas como fuentes, símbolos y representaciones dentro del imaginario visual argentino del siglo XIX (Panofsky, 1979), *El significado en las artes visuales*.

Las obras pictóricas seleccionadas fueron las litografías “Batalla de Maipo” de Théodore Géricault (1819), y “Fiestas Mayas” de Pellegrini (1841) como representantes de un primer periodo donde se formaron identidades políticas diferenciadas de las plasmadas en “Retrato de Juan Manuel de Rosas” de Raymond Quinsac de Monvoisin (1842) y la pintura de Morel “El mercado de carretas en la plaza Monserrat” (1844). Se escogieron estas obras porque en ellas se evidencian las dinámicas sociales que formaron nación en el decalustro que trajo grandes cambios políticos mediante la imagen como discurso visual en Argentina, desde 1810 hasta 1852; evidenciando reinenciones nacionales por parte de las clases sociales bonaerenses de ese momento, tomando como punto de referencia antes del gobierno de Juan Manuel de Rosas (1810-1829), y durante el régimen rosista (1829-1852).

OBJETIVOS

- Analizar, mediante observaciones iconográficas y fuentes escritas, cómo el arte pictórico moderno aportó a la formación de identidad nacional en Argentina durante la primera mitad del siglo XIX.
- Reconstruir los símbolos, las alegorías y las costumbres que formaron nación en Argentina durante la primera mitad del siglo XIX, a través del uso de fuentes escritas (1810-1852).
- Realizar un análisis iconográfico de las obras de arte pictórico modernas seleccionadas y reproducidas durante la primera mitad del siglo XIX en Argentina, que aportaron a la formación de estado nacional mediante el imaginario visual.



METODOLOGÍA

Metodológicamente es resultado de una investigación cualitativa, basada en la elaboración de un análisis iconográfico de obras de arte pictórico moderno reproducidas en Argentina durante la primera mitad del siglo XIX, haciendo uso de los planteamientos de Panofsky (1979) bajo sus tres niveles de análisis:

Preiconográfico: la observación, la cual permite interpretar el paisaje de fondo, el detalle artístico del pintor y la representación de algún suceso que haya inspirado al artista para realizar la obra.

Iconográfico: los detalles de la imagen, tales como los símbolos (armas, posturas, ropaje, personajes, paisajes, costumbres, etc.) que se observan en la obra serán consultados, en fuentes escritas para comprender los diferentes elementos que acompañaron el suceso histórico. El análisis iconográfico es el estudio de los temas históricos que recibieron una representación física con un propósito específico, el de ser descubiertos visualmente con apoyo de fuentes escritas. (Panofsky, 1979)

Iconológico: La representación de la imagen como contexto cultural, donde se limite específicamente a interpretar las costumbres y prácticas sociales de la época sin perder su verdadero significado. (Panofsky, 1979)

CONCLUSIONES

A partir de la independencia de 1810, la injerencia de artistas extranjeros en el territorio del Río de la Plata permitió que la sociedad argentina de aquel entonces, reconociera mediante la elaboración de obras pictóricas los escenarios de batalla, las conmemoraciones, los monumentos y las escenas de costumbres que se estaban gestando durante el mismo periodo; en otras palabras los hitos conmemorativos de mayor trascendencia llevados a cabo durante el Republicanismo y el Clasicismo se evidenciaron en fuentes visuales que eran elaboradas poco tiempo después de lo ocurrido, haciendo que la identidad se forme consecutivamente hasta el punto de ser percibida como un recuento histórico, así mismo el imaginario visual tomó fuerza cuando la transformación política adhiere actores sociales que se encargan de difundir a través del discurso un nacionalismo basado en las prácticas socioculturales del campo, o en la lucha de clases que conduce a la restauración de un régimen propio con principios políticos heredados de próceres, esta vez con la intención de conservar lo que ha identificado a los individuos en cuerpo de nación como los colores de la bandera, los símbolos patrios y las festividades que entremezclan a sus ciudadanos a través de la memoria histórica.

La imagen como representación iconográfica dejó comparar e identificar las dinámicas sociales (desde 1810 hasta 1852) en Argentina para conformar nación, evidenciando las transiciones culturales y políticas por las que atraviesa un territorio en el devenir del progreso, como las transformaciones paisajísticas, las costumbres locales y su gobernabilidad. La participación de artistas europeos como reconstructores de acontecimientos y la formación de artistas nativos como promotores de un nacionalismo, permiten contar la historia de la nación argentina durante la primera mitad del siglo XIX, mediante imágenes alusivas de tipo pictóricas, que dejan ver un periodo con procesos identitarios cambiantes, donde a través de las fuentes escritas se puede descifrar la simbología en cada obra y así poder reconstruir los procesos que dieron origen a Argentina como nación, en la transición del Republicanismo unitario a Nacionalismo federal. Es por ello que la imagen como documento y como obra de arte, narra la historia de manera grata y preserva signos visuales que en concordancia con manuscritos, redescubren las interacciones sociales que han tenido lugar en los procesos de independencia de los países hispanoamericanos durante el siglo XIX.



REFERENCIAS

- Abad, B. F. (2017). El Arte de América Latina en el siglo XIX. En *M. Ugarte, Atlas Histórico de América Latina y el Caribe* (págs. 621-742). Remedios de Escalada Lanús. REUN.
- Amigo, R. (2013) Carlos Morel. El costumbrismo federal. Caiana. *Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte*. (3). 25-44. <https://es.scribd.com/document/256658696/Amigo-Morel-Costumbrismo-Federal>
- Annino, A. y Guerra, F. (2003). *Inventando la nación. Iberoamérica. Siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Barni, R. (2019). El recuerdo de Maipú, la batalla decisiva para impulsar la independencia de América del Sur. TN. https://tn.com.ar/sociedad/el-recuerdo-de-maipu-la-batalla-decisiva-para-impulsar-la-independencia-de-america-del-sur_953031/
- Capasso, V. (2012). *El discurso visual durante el régimen rosista: imbricaciones entre lo público y lo privado*. pp. 1-10. VI jornadas de investigación en disciplinas artísticas y proyectuales (La Plata). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/40943>
- Domínguez, A. J. (2003). El enemigo unitario en el discurso rosista. *Anuario de Estudios Americanos*. 60(2). 557-579. <https://doi.org/10.3989/aeamer.2003.v60.i2.158>
- Gericault, T. (1819). Batalla de Maipú [litografía]. Buenos Aires, Museo Histórico Nacional de Buenos Aires. <http://bp3.blogger.com/>
- Giordano, M. (2009). Nación e Identidad en los Imaginarios Visuales. *ARBOR Ciencia Pensamiento y Cultura*, 185(740). 1-16.
- Ministerio de Educación (Argentina). (2010). Bicentenario "las fiestas mayas". *Buenos Aires gobierno de la ciudad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/documentos/EL002062.pdf>
- Monvoisin, R. (1842) Retrato Juan Manuel de Rosas [pintura]. Buenos Aires, museo de Bellas Artes de Buenos Aires. <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1913/>
- Morel, C. (1844) El mercado de carretas en la plaza Monserrat [pintura]. Buenos Aires, museo de Bellas Artes de Buenos Aires. <http://carlosraulrisso-escritor.blogspot.com/2015/04/carlos-morel-el-del-criollo-pincel.html>
- Panofsky, E. (1979). Iconografía e iconología: introducción al estudio del arte del Renacimiento. *El significado en las artes visuales* (pp. 9-387). Alianza Forma.
- Pellegrini, C. (1841). Fiestas Mayas [pintura]. Buenos Aires, museo de Bellas Artes de Buenos Aires. <http://ilustracionhistoricaargentina.blogspot.com/2017/05/fiestas-mayas.html>
- Revisionistas. (2008). *Plaza Monserrat*. <http://www.revisionistas.com.ar/?p=7771>
- Viñuales, R. G. (2003). *Síntesis histórica del arte en la Argentina (1776-1930)* Granada. <https://www.ugr.es/~rgutierr/PDF2/LIB%20007.pdf>
- Waldo, A. (1981). La forja de un dictador. El caso Juan Manuel de Rosas. *Crítica & Utopía. Latinoamericana de Ciencias Sociales* (No. 5)



Perfil del administrador público en Colombia: una mirada desde la industria 4.0 y la apropiación social del conocimiento *

Profile of the public administrator in Colombia: a perspective from industry 4.0 And the social appropriation of knowledge

Perfil do administrador público na Colômbia: uma visão da indústria 4.0 E a apropriação social do conhecimento

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.431>

Diego Armando Jurado-Zambrano

[ORCID: 0000-0001-6666-6444](https://orcid.org/0000-0001-6666-6444)

Administrador de Empresas y Magister en Ingeniería Administrativa de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Ocasional Tiempo Completo, Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Territorial Antioquia. diego.jurado@esap.edu.co

Gleidy Alexandra Urrego-Estrada

[ORCID: /0000-0002-7040-0048](https://orcid.org/0000-0002-7040-0048)

Administradora Pública de las Escuela Superior de Administración Pública ESAP. Magister en Hábitat y Doctora en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente cátedra, Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Territorial Antioquia. gleidy.urrego@esap.edu.co

Jahir Alexander Gutiérrez-Ossa

[ORCID: 0000-0001-8564-0397](https://orcid.org/0000-0001-8564-0397)

Economista de la Universidad de Medellín, Colombia, (PHD) en Administración Pública, Atlantic International University (AIU), Hawái, (USA), Magister en Desarrollo Regional y Local, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Docente especial, Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Territorial Antioquia. jahir.gutierrez@esap.edu.co

¿Cómo citar este artículo?

Jurado-Zambrano, D., Urrego-Estrada, A. & Gutiérrez-Ossa, J. (2022). Perfil del administrador público en Colombia: una mirada desde la industria 4.0 y la apropiación social del conocimiento. *Pensamiento Americano*, e#:431. 15(29), 71-92. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.431>

Resumen

Introducción: Reestructurar aspectos al interior de las organizaciones públicas, uno de ellos fue el tema de la profesionalización del servicio público, aunque éste inicialmente se planteaba para alta burocracia, como punto de partida de la reforma gerencial. **Objetivo:** El propósito del artículo es reflexionar sobre el relacionamiento del perfil del administrador público en Colombia desde la apropiación social del conocimiento y los retos que implica la industria 4.0. **Reflexión:** Tanto para la industria 4.0 como la apropiación social del conocimiento el perfil del Administrador Público se sustenta en investigación y desarrollo tecnológico e innovación en la organización y gerencia del Estado, ciudadanía y construcción de lo público. **Conclusiones:** corresponden a los retos del perfil del profesional en Administración Pública, el cual debe advertirse claramente la apuesta de lo que implica ubicarse en la orientación de los métodos y/o metodologías de la investigación enfocado hacia a la apropiación del conocimiento y el uso de las tecnologías relacionadas con la industria 4.0 que deben conducir a productos y servicios innovadores.

Palabras Clave: Administración Pública; Gestión Del Conocimiento; Apropiación Social Del Conocimiento; Industria 4.0.

Abstract

Introduction: Restructuring aspects within public organizations, one of them was the issue of professionalization of public service, although this was initially considered for high bureaucracy, as a starting point for managerial reform. **Objective:** The purpose of the article is to reflect on the relationship of the profile of the public administrator in Colombia from the social appropriation of knowledge and the challenges that industry 4.0 implies. **Reflection:** Both for industry 4.0 and the social appropriation of knowledge, the profile of the Public Administrator is based on research and technological development and innovation in the organization and management of the State, citizenship and construction of the public. **Conclusions:** they correspond to the challenges of the profile of the professional in Public Administration, which should clearly warn the commitment of what it means to be located in the orientation of the methods and/or methodologies of the research focused on the appropriation of knowledge and the use of the technologies related to industry 4.0 that should lead to innovative products and services.

Keywords: Public Administration; Knowledge Management; Social Appropriation Of Knowledge; Industry 4.0.

Resumo

Introdução: Aspectos de reestruturação nas organizações públicas, um deles foi a questão da profissionalização do serviço público, embora esta tenha sido inicialmente proposta para uma elevada burocracia, como ponto de partida para uma reforma de gestão. **Objetivo:** O objetivo do artigo é refletir sobre a relação entre o perfil do administrador público na Colômbia a partir da apropriação social do conhecimento e os desafios colocados pela Indústria 4.0. **Reflexão:** Tanto para a Indústria 4.0 como para a apropriação social do conhecimento, o perfil do administrador público baseia-se na investigação e desenvolvimento tecnológico e na inovação na organização e gestão do Estado, na cidadania e na construção da esfera pública. **Conclusões:** estas correspondem aos desafios do perfil do profissional na Administração Pública, que deve ser claramente visto como um compromisso com o que está implícito na orientação de métodos e/ou metodologias de investigação centradas na apropriação de conhecimentos e na utilização de tecnologias relacionadas com a Indústria 4.0 que devem conduzir a produtos e serviços inovadores.

Palavras-chave: Administração Pública; Gestão Do Conhecimento; Apropriação Social Do Conhecimento; Indústria 4.0.

* Artículo es resultado del grupo de investigación Laboratorio en Administración Pública- LAB3MAP de la Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Territorial Antioquia.

INTRODUCCIÓN

Los gobiernos contemporáneos adoptaron con entusiasmo la idea de reinventarse, lo que implica un cambio de la gestión burocrática tradicional del servicio público hacia una más emprendedora (Osborne y Gaebler, 1992). Dicho cambio implicó revisar y reestructurar aspectos al interior de las organizaciones públicas, uno de ellos fue el tema 3 de la profesionalización del servicio público, aunque éste inicialmente se planteaba para alta burocracia, como punto de partida de la reforma gerencial (CLAD, 1999), posteriormente sería un aspecto que empezó a ser considerado para todos los niveles del empleo público. En este sentido, el perfil profesional de las personas que desarrollan actividades en la administración pública comenzaría a ser un aspecto relevante debido a que sus competencias y habilidades influyen directamente en la consecución de los resultados de gobierno.

Por ende, la formación de los individuos que desarrollarían las funciones públicas, comenzaría a ser objeto de un mayor interés, esto debido a que desde tiempo atrás se había considerado éste aspecto como fundamental, ejemplo de ello es la conformación de unidades de formación específicas para el sector público, tales como el caso de la Escuela Nacional de Administración (ENA) en Francia, el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) en México y, en el contexto de Colombia, la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). Es importante tener en cuenta que, en el servicio público, son diversos los profesionales que aportan cada uno desde un área de formación específica, pero así también, se tienen a los Administradores Públicos, quienes se forman específicamente en el saber y el hacer de lo público. Es por lo que el presente artículo tomará como objeto de análisis al administrador público de profesión y al respecto se propondrá un análisis en cuanto al perfil profesional del mismo en el contexto actual para el caso de Colombia.

El administrador público puede desarrollar su rol desde diferentes campos de acción de la administración pública y en diferentes niveles. Angiola y Bianchi (2015) menciona que cuando se habla de administrador público se debería entender en un sentido amplio, haciendo referencia a figuras políticas, tales como el presidente, los gobernadores, alcaldes, etc., así como también a figuras administrativas, es decir empleados de la gerencia, altos directivos, mandos intermedios, etc. Dentro del entramado administrativo que se requiere para operar una organización pública también están aquellos profesionales que desarrollan actividades de apoyo, supervisión y de carácter técnico.

Dado los múltiples roles y niveles donde un administrador público podría ejercer y aportar al desarrollo de los territorios, en el presente documento se presenta el resultado de una revisión documental sobre el perfil del administrador público que requieren las organizaciones públicas actuales en el contexto de Colombia. Para esto se retoman algunos aspectos generales relacionados con las competencias y habilidades que debería desarrollar un Administrador Público, pero el énfasis se realiza sobre dos aspectos fundamentales que son de actualidad y que los autores consideran como fundamentales para adaptar los gobiernos a los cambios que en el contexto se presentan, estos se relacionan con: las tecnologías de industria 4.0 y su impacto en los procesos de la administración pública; y en segunda instancia el papel del administrador público como un actor para la apropiación social del conocimiento, a partir de lo cual se puede impulsar la innovación pública para la transformación de los territorios. A continuación, se desarrollan estas ideas con mayor profundidad.

Teniendo en cuenta que la intención es identificar los cambios en la configuración del perfil profesional del Administrador Público para el contexto actual en Colombia, es oportuno mencionar que el pro-



ceso de formación en una Institución de Educación Superior que oferte el programa de Administración Pública estará acompañado de otros dos procesos misionales, y a la vez complementarios, estos son la investigación y la proyección social o también llamada extensión. Desde el proceso de formación se propicia el desarrollo de las competencias y las habilidades, a través de la adquisición de conocimientos y la simulación de los mismos en entornos académicos, en los que posteriormente se apoyará el individuo para el ejercicio profesional. Es desde este proceso que se podría impactar el desarrollo de las competencias, o por lo menos el inicio en la intención, y es aquí donde a través de un perfil profesional actualizado y ajustado a las realizadas del país y los territorios se podría tener un mayor impacto. Esto también implicaría una especial atención al contexto mundial de la administración pública, debido a que las tendencias de alguna manera impactan el contexto local.

Desde este punto de vista, se hace necesario la consideración, revisión e introducción de nuevas competencias o el replanteamiento de las existentes para responder a los desafíos contemporáneos de la Administración Pública, desde corrientes emergentes y en consolidación, razón por la cual se plantea el análisis desde la injerencia de la industria 4.0 en la administración pública y por ende en el perfil del individuo formado en este campo de estudio. En un segundo momento, se plantea la apropiación social del conocimiento como una arista de interés para el análisis, esto debido a que no solo se requiere de un administrador público, que se instale en un cargo específico y desde allí ejerza las funciones preestablecidas en un manual, sino que también es importante destacar el rol del administrador público desde un enfoque donde el mismo puede desarrollar cargos públicos que pueden necesitar de profesionales más dinámicos, que hagan una lectura de las problemáticas territoriales y nacionales, profundicen en el estudio de las mismas (investigación), y sirvan como puente para que los actores de la sociedad comprenden las problemáticas, generen conocimiento y a partir de aquí se generen innovaciones que impacten el desarrollo desde la dimensiones, social, económica ambiental e institucional.

Con lo anterior, puede que los procesos de investigación y proyección social ya se vienen desarrollando de tiempo atrás, por lo cual será pertinente seguir fortaleciendo los mismos, pero sin duda se requiere formar al administrador público, que no solo gestione, investigue y apoye (vía asesoría y asistencia técnica) problemáticas territoriales, sino que también se requiere que aparte de esos roles fundamentales, desarrolle uno adicional y es el servir como un catalizador para la apropiación social del conocimiento, a través del cual se generen capacidades para la resolución de problemas, aspecto que de manera adicional va en concordancia con los enfoques de gobernanza participativa y gobierno abierto.

En la primera parte se aborda la revisión y análisis documental de categorías de análisis en relación con el tema del perfil del administrador público en Colombia, en una segunda parte se considera el administrador público en la industria 4.0 y en la apropiación social del conocimiento, en una tercera parte se realizan la reflexión y, en una última parte, las conclusiones.

MARCO TEÓRICO / MARCO REFERENCIAL

La administración pública en el siglo XXI está experimentando cambios dramáticos (UNDP, 2015). En este sentido, las organizaciones públicas enfrentan retos que las llevan a evaluar su capacidad de gestión para cumplir las exigencias de sus grupos de interés, agregando valor público, mediante un uso eficiente de los recursos (Jurado-Zambrano y Valencia, 2021). Durante los últimos 20 años, el sector público ha experimentado cambios significativos, llevando a una sustitución del enfoque burocrático tradicional a uno más gerencial (Vaitkevicius, 2018). Las organizaciones públicas enfrentan una multitud de desafíos que las obli-



gan a hacer las cosas mejor, de manera más inteligente, más rápida y más económica, teniendo que innovar los procesos, políticas, programas y productos existentes (Van der Wal y Demircioglu, 2020).

En este sentido, los gobiernos de todo el mundo adoptaron con entusiasmo la idea de reinventarse, lo que implica un cambio de la gestión burocrática tradicional del servicio público hacia una más emprendedora, denominada Nueva Gestión Pública (Osborne y Gaebler, 1992). Las reformas promovidas por la Nueva Gestión Pública han llevado a cambios importantes en la organización y gestión del sector público y a mejorar los procesos de gestión con el fin de impulsar el desempeño organizacional (Walker et al., 2011). En este sentido, se han desarrollado una variedad de reformas y proyectos bajo el manto de la modernización del sector público para lograr eficiencia, efectividad, economía y calidad en la prestación de servicios (Sotirakou y Zeppou, 2004).

Pollitt y Bouckaert (2017) definen cuatro categorías a través de las cuales ha evolucionado la administración pública, estas son: la administración weberiana, la nueva gestión pública, la administración pública neoweberiana y la nueva gobernanza pública. Otros enfoques como la Post-NGP, el valor público (Moore et al., 1997) y la gobernanza inteligente. A continuación, se realiza una breve presentación de las principales ideas alrededor de estos enfoques.

La Nueva Gestión Pública constituye una visión privada de lo público (Guerrero, 2003). Según Barzelay (2003), la NGP es un campo de discusión profesional acerca de cómo estructurar, administrar y supervisar las oficinas gubernamentales y el sector público como un todo. La NGP propone una renovada esencia empresarial dentro del gobierno, en reemplazo de la agotada administración burocrática (Guerrero, 2019) o también llamada administración tradicional, la cual, según Stoker (2006) se basó en gran medida en una percepción weberiana del mundo.

Desde hace unos años el concepto de NGP ha venido tomando otros matices, inclusive Criado et al. (2021), menciona que la gestión pública se enfrenta a una transición hacia la Post-NGP. La denominada tendencia de la Post-NGP surgió como una reacción a las deficiencias de las reformas anteriores, en particular con respecto al aumento de la fragmentación y la falta de control que resultó de la NGP (Donadelli et al., 2020). Por último, Brinkerhoff y Brinkerhoff, (2015) plantean que la Post-NGP es una reformulación de la nueva gestión pública que trata de ir más allá de las medidas de rendición de cuentas para brindar a los ciudadanos una "voz".

El valor público por su parte, según Soe y Drechsler (2018) es un enfoque conceptual para analizar la organización y gestión del desempeño del gobierno, convirtiéndose en uno de los paradigmas sucesores más importantes de la Nueva Gestión Pública (NGP).

Por último, un paradigma que ha venido siendo objetivo de análisis en el campo de la administración pública tiene que ver con la gobernanza inteligente. Ruhlandt (2018) define la gobernanza inteligente como la interacción procesal entre un conjunto diverso de partes interesadas, dotadas de diferentes roles y responsabilidades, organizadas en varias estructuras y organizaciones externas e internas, impulsadas y facilitadas por la tecnología y los datos, involucrando ciertos tipos de legislación, políticas y arreglos de intercambio, con el fin de lograr resultados sustantivos para las ciudades o cambios de procedimiento (o ambos).

La administración pública es una disciplina que está sufriendo grandes cambios debido a los constan-



tes desarrollos en la tecnología, las exigencias de sus clientes, la competencia con otros proveedores de servicios, las transformaciones en la sociedad organizacional, y los efectos de la globalización mundial. Por tanto, la administración pública del presente y futuro debe contar con investigaciones rigurosas y la utilización de diferentes enfoques metodológicos y diseños de investigación para su actualización y continuo desarrollo. El administrador público moderno necesita entender el descubrimiento científico e incorporarlo en las tomas de decisiones que es una función primordial del administrador. Esto es cierto si la responsabilidad del administrador público es financiera, de producción, de recursos humanos o de mercadotecnia y es válida sin considerar el nivel del administrador (Blanco-Peck, 2006, p.34).

Ahora bien, la Administración Pública tiene su discusión historiográfica en Estado abierto (BM), el Estado útil (BID) y el Estado inteligente, inscritas en paradigmas como la gestión Pública, Nueva Gestión Pública y Post Nueva gestión [AGN] pública continúa explicando esta disciplina desde sus bases, orígenes y positivismo, hecho que realidad viene siendo a ser trastocado por el interés de materializar los criterios científicos, metódicos del conocimiento en esta disciplina.

La administración pública moderna tiene raíces que la definen como una disciplina con identidad propia. Se forma en el siglo XVIII con el advenimiento de la sociedad civil y el Estado de derecho, después de que las revoluciones políticas destruyen las condiciones y relaciones que retrasaban el advenimiento de las estructuras modernas que dan paso a una vida de ámbitos de competencia, especialidades y roles por cumplir. En el presente, la administración pública vive cambios que apuntan hacia la aceleración de los acontecimientos y hechos que son el rostro de una etapa de la historia universal, caracterizada por la revisión de postulados y la reafirmación de elementos clásicos (Uvalle, 2009, p.74).

Ha sido el pluralismo científico el que ha conducido la idea para comprender que los problemas de qué trata la Administración Pública u otro contexto del saber no se resuelven o considerarse solo a través de sus propias formulaciones o principios, obligándola imperiosamente a reconocer en otras ciencias o disciplinas la posibilidad de que puedan mejorar sus análisis, consultorías, investigaciones, trabajos de campo o acompañamientos a diferentes organizaciones o entidades que requieren ya no de una formación completa sino científica, compleja y d ciencia, tecnología e innovación abierta de la mano con la apropiación social del conocimiento, hecho que implica necesariamente contar con un Administrador Público con amplio conocimiento en dichos frentes no solo para resolver el rezago aparente que tiene frente a la evolución del Estado sino de paso, resolver dificultades, inconvenientes o vacíos de formación que le ha impedido elevar el nivel de aplicación, pensamiento y raciocinio en cuanto al devenir de la Administración Pública, de cara a formar no solo científicos de la administración pública, sino egresados capaz de evaluar, formular y hacer propuestas bajo un elevado conocimiento conforme a las temáticas consideradas.

El problema estructural de las administraciones públicas de todo el mundo es una absoluta falta de identidad estratégica. Ni cuando se plantean reformas se observa mucho más allá del presente y solo se diagnostican los problemas de un pasado inmediato y todas las medidas prescriptivas que se proponen, en el marco o no de una reforma administrativa, son a muy corto plazo. Es evidente que durante los últimos 50 años las administraciones públicas han experimentado muchos cambios, pero éstos han sido muy escasos a nivel de modificar de forma drástica su paradigma conceptual. Los sistemas públicos actuales se parecen en exceso a los de hace cincuenta años e incluso cien años. La tecnología y la sociedad avanzan y se transforman a un ritmo de liebre y las administraciones públicas deambulan a un ritmo de caracol cuando no en el sentido del cangrejo (con importantes regresiones) o se inmovilizan durante años con la estabilidad y el anclaje de un mejillón. Los políticos, los funcionarios y los estudiosos de la Administra-



ción pública son conscientes que conducen un artefacto tan complicado que o bien lo mantienen parado por temor a no saberlo liderar o bien lo conducen de forma lenta, con las luces cortas y obsesionados en observar solo al retrovisor (Ramíó, 2015, p.1).

Es el momento justo para sacar provecho del acercamiento que ha hecho la formación en Administración Pública en cuanto la articulación del enfoque burocrático con la cohesión con el ciudadano, a través de la estadística, la matemática, la programación y el posicionamiento de los softwares aplicados a dicha disciplina, es posible. Es alentar un esfuerzo que ha estado allí, pero que no ha encontrado mecanismo sobre el cual encumbrarse o llevarse a denominación, referencia o trabajo de campo para abordar las áreas racionales como las de aplicación de la disciplina. En este sentido, se espera que emerja un bloque fuerte de conocimiento en materia de áreas exactas como las comentadas en la medida en que se requiere de una disciplina que logre facultarse desde la formación aritmética, geométrica a la par con los paquetes de programación desde lo cual en el área de la administración pública todo está por hacer o refrendarse en la medida que se requiere hacer gestión para contar con un APT con capacidad de gerencial el Estado, racionalizar decisiones y la articulación con el ciudadano.

El cambio de racionalidad administrativa del enfoque burocrático hacia el enfoque de nueva gerencia pública trae consigo la necesidad de potenciar la eficiencia del Estado, la innovación gubernamental y la interconexión constante con el ciudadano. Esto teniendo en cuenta que, el ideal tipo de Weber: la burocracia, centraba su quehacer en el funcionario, la generación de expedientes que documentaran las labores propias de la administración pública (Weber, 1999) dentro de un marco legal determinado, una estructura jerarquizada en el cual se establecen funciones a ejecutar por parte de las instituciones gubernamentales (Buenhombre y Vanegas, 2017, p.1).

Ahora, la ruta de la Administración Pública se suscribe a la manera en temas relacionados con los métodos científico, complejo y de ciencia, tecnología e innovación de la mano con la innovación abierta y la apropiación social del conocimiento. Si bien, el Estado ha sido protagonista en no solo adaptarse al cambio sino de abanderar dicho proceso desde diferentes concepciones o posturas, no ha sido lo propio para la Administración Pública que aún permanece compelida en la concepción positivista.

En este orden de ideas, la administración pública es un asunto de competencias. El concepto de competencia fue primero introducido en la década de 1970 (Ni y Chen, 2016), situándose específicamente en la reconstrucción epistemológica que sucede a la crisis del paradigma del capital humano (Guerrero Serón, 1999), para referirse al conjunto particular de habilidades y/o cualidades que podría ser utilizadas por la disciplina de la psicología como mejores indicadores de desempeño laboral que las pruebas estándar de inteligencia (McClelland, 1973). Si bien el término competencia puede definirse como la capacidad para cumplir una tarea con un cierto estándar, a menudo definido específicamente, en comparación, los términos más holísticos competencia significa los atributos subyacentes de una persona, tales como conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para cumplir con los estándares de competencia (Hoffmann, 1999). En el contexto del sector público colombiano, el marco normativo ha definido las competencias laborales como:

La capacidad de una persona para desempeñar, en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad y resultados esperados en el sector público, las funciones inherentes a un empleo; capacidad que está determinada por los conocimientos, destrezas, habilidades, valores, actitudes y aptitudes que debe poseer y demostrar el empleado público (Decreto 815, 2018).



Hoffmann (1999), basado en la literatura identificó que en las competencias puede haber tres posiciones desde las cuales se puede analizar la temática, así: (i) como desempeño observable, (ii) como estándar o calidad del resultado o desempeño de la persona y (iii) como los atributos subyacentes de una persona. De manera más específica, Hoffmann (1999) plantea: si la competencia significa desempeño, entonces la justificación para usar el enfoque es mejorar o de alguna manera cambiar el desempeño humano. Cuando competencia significa estándares o calidad de desempeño, entonces la razón fundamental es estandarizar las habilidades, elevar los estándares, introducir cambios o establecer estándares mínimos de desempeño. Cuando competencia significa los atributos subyacentes de los individuos, entonces el fundamento es determinar el programa de estudios o el contenido del aprendizaje que conducirá a un desempeño competente.

Por anterior, se podría decir que para cubrir la finalidad del presente documento, se tendría que acudir a una combinación de las anteriores posiciones, esto debido a que es necesario establecer unas competencias genéricas para el Administrador Público actual a partir de una lectura del contexto, posteriormente establecerlas las mismas como un posible punto de referencia, y finalmente, se hace necesario que desde las IES introduzcan las mismas en los programas de profesionalización en Administración Pública, así como también en los programas de capacitación y entrenamientos propios de las organizaciones públicas. Cuando se aplica en la vida profesional, el concepto de competencia tiene en cuenta lo que una persona es capaz de hacer en un contexto laboral, independientemente de cómo se haya adquirido este conocimiento (Hunnius y Schuppan, 2013).

También se debe tener en cuenta que el estudio de las competencias también ha sido introducido en el contexto de la educación superior, por lo cual se hace indispensable comprender de manera general el concepto. Al respecto, se tiene que el enfoque orientado a la competencia surge del ámbito académico ligado a la formación y el empleo, a partir de los aportes de la economía y sociología del trabajo y de la pedagogía laboral (Guerrero Serón, 1999).

Tipos de competencias: Las competencias profesionales pueden ser: básicas, es decir aquellas competencias comunes a todas las ocupaciones y que resultan imprescindibles para incorporarse al mercado de trabajo; técnico-profesionales, las cuales son específicas a una profesión y a su vez se dividen en técnicas, metodológicas, sociales y participativas; transversales, las cuales atraviesan las distintas ramas u ocupaciones de la producción y los servicios, según los diferentes niveles de realización profesional; y las claves, las cuales se orientan hacia la capacidad de aplicar de modo integrado habilidades y conocimiento en situaciones reales de trabajo (Bunk, 1994).

El Decreto 815 de 2018 define las competencias laborales para el empleo público en dos: funcionales y comportamentales. Las competencias funcionales precisan y detallarán lo que debe estar en capacidad de hacer el empleado para ejercer un cargo atendiendo las funciones relacionadas al mismo y las comportamentales se entenderán teniendo en cuenta los siguientes elementos: responsabilidad por personal a cargo, habilidades y aptitudes laborales, responsabilidad frente a la toma de decisiones, iniciativa de innovación en la gestión y el valor estratégico e incidencia de la responsabilidad (Decreto 815, 2018). Al respecto, se puede observar que las competencias funcionales se relacionan directamente con los requerimientos técnicos de las funciones a desarrollar y por su parte las comportamentales involucran aspectos de la persona, las cuales serán complementarias a la funcionales. Un servidor público debería combinar ambos tipos de competencias en niveles según los requiera la naturaleza del empleo.



REFLEXIÓN

Para identificar las competencias necesarias para el administrador público en el contexto de las tecnologías de la industria 4.0 y de la apropiación social del conocimiento se empleó el análisis documental. Este análisis constituye un proceso por medio del cual se organiza y se representa el conocimiento registrado en los documentos, buscando a su vez analizar y sintetizar los datos plasmados en los mismos mediante la aplicación de lineamientos de tipo lingüístico; a través de las cuales se extrae el contenido sustantivo (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007).

Este aparte se desarrolló de la siguiente manera. En un primer momento se revisaron conceptos relacionados con perfil profesional y competencias laborales, en términos generales. Esto debido a que, en relación con el primero, lo que se busca es proponer un perfil para el administrador público actual en Colombia, por lo cual era necesario conocer a que hace referencia el concepto. Posteriormente, se abordó de manera general algunas características relacionadas con las competencias laborales, esto debido a que un perfil responde a un conjunto de competencias. De manera siguiente, se realizó una revisión acerca de las competencias establecidas en la legislación colombiana para el desarrollo de funciones públicas. Finalmente se concentra en análisis de competencias en el marco de las tecnologías de la revolución 4.0 y las necesarias para propiciar la apropiación social del conocimiento.

Se entiende como el conjunto de rasgos y capacidades que, certificadas apropiadamente por quien tiene la competencia jurídica para ello, permiten que alguien sea reconocido por la sociedad como “tal profesional”, pudiéndose encomendar tareas para las que se le supone capacitado y competente (Hawes y Corvalán, 2005). Si se traslada esta definición al contexto de las instituciones de educación superior se podría mencionar que el perfil profesional haría relación al conjunto de competencias, de orden técnico y humano, que se convierten en esa promesa de valor en relación con el individuo que forma y que se entrega al mercado laboral y en sí a la sociedad en general. Es por lo que una adecuada lectura del contexto laboral, social y económico donde opere la institución de educación superior, permitirá ajustar los perfiles profesionales y a los profesionales en formación y formados contar con las herramientas para enfrentar los retos actuales y futuros. Lo anterior es coherente con lo planteado por la UNESCO (1998) en su documento de Declaración Mundial sobre la Educación en el Siglo XXI, desde donde se insiste en que las instituciones de educación superior deben adecuar la formación profesional a necesidades actuales y futuras de la sociedad para hacer frente a nuevos retos.

El perfil profesional tiene múltiples propósitos. En primer lugar, se convierte en esa carta de presentación con la cual las instituciones de educación superior atraen a sus potenciales estudiantes, es decir sirve como una estrategia de persuasión, que conecta los intereses personales con una oferta para la formación. En segundo lugar, le permite al potencial estudiante tener claridad sobre aspectos específicos de los programas que en un momento dado se convierten en sus opciones de formación, es decir que tiene una función orientadora. Y, en tercer lugar, se convierte en un instrumento que permite a los actores de la sociedad desarrollar una percepción sobre el tipo de personas que, una vez han accedido a la formación se le entregará a la sociedad, es decir permite identificar cualidades distintivas generales. Para el primer aspecto mencionado, se tiene que el perfil profesional, al recoger esa lectura de contexto, les permitiría a las instituciones de educación superior desarrollar un contenido curricular que se convertirá en esa ruta de formación que el estudiante seguirá para comenzar su desarrollo de ese conjunto de competencias, que de manera posterior le permitirá transformar su entorno cercano a la vez que aporta a la construcción de sociedad.



En esa medida el perfil del administrador público está inscrito en las Competencias del servidor público en Colombia. La gestión estratégica del talento humano es una política, considerada como el corazón de la arquitectura organizacional de las entidades públicas en Colombia, aspecto que se comenzó a considerar de tal forma con la definición del Modelo Integrado de Planeación y Gestión, originado a partir de la expedición del Decreto 1499 de 2017, y desarrollado a través del Manual Operativo del mismo (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2021a). La administración pública colombiana tiene como uno de los propósitos principales construir y consolidar un modelo efectivo de gestión del talento humano, que permita a las entidades contar con servidores públicos idóneos y competentes (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2021b). Es por lo que, de manera progresiva, se han venido desarrollando esfuerzos por profesionalizar la administración pública, aunque aún se puede decir que falta camino por recorrer en la materia. Para contar con servidores públicos idóneos, es necesario, entre otros aspectos, fomentar el desarrollo de competencias laborales o garantizar las mismas al momento de la incorporación de una persona al servicio público, por lo cual el estudio de estas ha estado en continuo análisis.

Desde el punto de vista normativo, las entidades rectoras en el tema de competencias laborales para el sector público en Colombia han venido realizando ajustes al tema encaminadas a aportar al correcto ejercicio de las actividades en el sector público. Es así como a partir de la Ley 909 de 2004, se empezó a regular la necesidad de gestionar las competencias como elemento fundamental para el desarrollo del empleo público, dado que el mismo se entiende como el “conjunto de funciones, tareas y responsabilidades que se asignan a una persona y las competencias requeridas para llevarlas a cabo, con el propósito de satisfacer el cumplimiento de los planes de desarrollo y los fines del Estado” (Ley 909, 2004). En el trabajo de Fierro (2017) se evidencia una revisión general de un conjunto de normas relacionadas con el empleo público en Colombia, entre las cuales están: Decretos Ley 770 y 785 de 2005, Decreto 760 de 2005, Decreto 1227 de 2005, Decreto 1228 de 2005. Al respecto es importante mencionar que, si bien el conjunto de normatividad antes mencionadas no se enfoca directamente sobre el tema de competencias laborales, si desarrollan de manera parcial el concepto y su importancia a la hora de considerar la estructuración del empleo público y sus características. De manera reciente, se tiene que la normatividad que define las competencias funcionales para los procesos transversales en las entidades públicas se encuentra en las Resoluciones 667 de 2018 y 629 de 2018. Por último, el Decreto 815 de 2018, por el cual se modifica el Decreto 1083 de 2015, establece las competencias para cada uno de los niveles del empleo público en Colombia, así como un conjunto de competencias transversales que ayudarán a consolidar organizaciones públicas que trabajen de manera eficiente y orientadas en la agregación de valor público.

El Decreto 815 de 2018 establece que las competencias laborales tendrán dentro de sus componentes las competencias comportamentales y funcionales, las cuales se ajustarán a cada uno de los niveles del empleo público en Colombia, de la siguiente manera:



Tabla 1.

Competencias laborales sector público colombiano.

Nivel de empleo	Competencias comportamentales	Competencias comportamentales transversales
Asistencia	Manejo de la información, relaciones interpersonales y colaboración	
Técnico	Confiabilidad técnica, disciplina, responsabilidad	
Profesional	Aporte técnico-profesional, Comunicación efectiva, gestión de procedimientos, instrumentación de decisiones <i>Si tiene personal a cargo:</i> Dirección y desarrollo de personal, toma de decisiones	Aprendizaje continuo, orientación a resultados, orientación al usuario y al ciudadano, compromiso con la organización, trabajo en equipo y adaptación al cambio
Asesor	Resolución de conflictos, creatividad e innovación, iniciativa, construcción de relaciones y construcción de relaciones	
Directivo	Visión estratégica, liderazgo efectivo, planeación, toma de decisiones, gestión del desarrollo de las personas, pensamiento sistémico, resolución de conflictos	

Fuente: : A partir del Decreto 815, 2015.

De manera adicional a las competencias funcionales establecidas en el Decreto 815 de 2018, se cuenta con un catálogo anexo a la Resolución 667 de 2018 (Departamento Administrativo de la Función Pública, 2018), donde se describen las competencias requeridas para cada uno de los procesos que se pueden identificar en una organización pública, tales como: gestión financiera, control interno, compras, talento humano, tecnología, etc. Teniendo en cuenta que el presente artículo busca identificar un conjunto de nuevas competencias en materia de tecnología, derivas de los requerimientos de la industria 4.0, que deberían ser adoptadas por las organizaciones e incorporadas por los servidores públicos, se consideró oportuno describir las competencias que en la materia se han planteado para el sector público colombiano, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.

Competencias tecnológicas por nivel jerárquico en Colombia.

Competencias tecnológicas por nivel jerárquico en Colombia Nivel jerárquico	Normas de competencia Laboral	
	Función	Actividades clave
Profesional	Identificar oportunidades de adopción de nuevas tecnologías de acuerdo con las tendencias del entorno y necesidades de la entidad.	Evaluar tecnologías emergentes y/o tendencias en TI. Definir criterios de optimización y evaluación de alternativas de inversión en TI.
	Establecer el esquema de manejo de proyectos de TI y proveedores de servicios de TI, conforme a la planeación estratégica de la entidad	Gestionar los proyectos de TI. Especificar las condiciones técnicas de los servicios de TI a contratar con proveedores Orientar la transición de los servicios tecnológicos
	Administrar los servicios tecnológicos de acuerdo con el modelo de gestión de TI y el PETI	Fijar los lineamientos de operación de los servicios tecnológicos Reconocer el estado de la organización en materia de seguridad de la información Planificar la gestión de riesgos de la seguridad de la información
	Gestionar el modelo de seguridad y privacidad de la información, de acuerdo con la normatividad vigente	Llevar a cabo el plan de tratamiento de riesgos
Directivo, Asesor y Profesional	Diseñar la estrategia de uso y apropiación de tecnologías de la entidad de conformidad con las necesidades y cultura organizacionales y el PETI	Caracterizar grupos de interés Establecer incentivos y plan de formación de los grupos de interés. Ejecutar las acciones de gestión del cambio en los proyectos de TI.
	Agenciar el cambio tecnológico en coordinación con las áreas relacionadas de la entidad, de acuerdo con las necesidades de la entidad y el sector.	Medir los resultados de uso y apropiación.

Competencias tecnológicas por nivel jerárquico en Colombia Nivel jerárquico	Normas de competencia Laboral	
	Función	Actividades clave
Directivo, Asesor y Profesional	Formular la planeación estratégica de tecnologías de la información, de acuerdo con la misión institucional y/o sectorial y lineamientos establecidos por la autoridad competente	Elaborar un diagnóstico de la situación actual de TI de la entidad o sector Diseñar la estrategia de TI alineada con la misión institucional o del sector Determinar el mecanismo de seguimiento al cumplimiento de la estrategia de TI
Directivo, Asesor	Articular la construcción de la arquitectura empresarial con base en metodologías establecidas y el marco de referencia de AE para la gestión de TI del Estado colombiano	Participar en la definición de la arquitectura de negocio. Estructurar la arquitectura de TI. Organizar la estructura del área y el modelo de gestión de TI Estructurar políticas o lineamientos de TI.
Asesor, Profesional	Desarrollar los procesos de gobierno de TI en el mapa de procesos de la entidad, de acuerdo con el marco normativo y las prioridades institucionales.	Gestionar acuerdos de nivel operativo con las áreas o procesos Administrar el riesgo asociado a la prestación de servicios de TI
	Determinar soluciones tecnológicas de gestión y análisis de información, de acuerdo con los recursos y necesidades de la entidad	Analizar las necesidades de información de la entidad. Constituir herramientas de gestión y análisis de información.
	Gestionar información de calidad de acuerdo con los lineamientos del ente generador de política en materia de TI y mejores prácticas	Definir la arquitectura de información Crear servicios de información. Administrar el ciclo de vida de la información Identificar las necesidades y requerimientos de los sistemas de información.
	Liderar el desarrollo de los sistemas de información de acuerdo con las necesidades institucionales y lineamientos establecidos	Definir la arquitectura de los sistemas de información Conducir el ciclo de vida de los sistemas de información
	Desarrollar los sistemas de información de acuerdo con el diseño y la metodología establecidos.	Construir los componentes de software de sistemas de información. Probar los componentes de software de sistemas de información.
	Garantizar el funcionamiento de los sistemas de información con base en los requerimientos de la entidad y/o el sector.	Realizar el mantenimiento de los sistemas de información Ofrecer soporte técnico y funcional a los sistemas de información Asegurar la mejora continua de los servicios tecnológicos.
	Coordinar la evolución de la arquitectura de servicios tecnológicos de acuerdo con el plan estratégico de tecnologías de la información	Definir la arquitectura de servicios tecnológicos de la entidad Asegurar la mejora continua de los servicios tecnológicos
Profesional, Técnico	Operar servicios tecnológicos de acuerdo con los lineamientos de operación definidos.	Poner en producción los servicios tecnológicos. Brindar soporte a las solicitudes y requerimientos de los usuarios de servicios tecnológicos.

Fuente: Resolución 667, 2018.

El administrador público en la industria 4.0: Hoy en día existe una necesidad urgente de comprender cuál es el impacto que la tecnología está teniendo en la fuerza laboral, urgencia que viene dada por el paradigma de la Industria 4.0: una revolución sociotécnica, que repercute tanto en recursos humanos, así como en los tecnológicos (Fareri et al., 2020) y que impacta las organizaciones de todos sectores y tamaños, por lo cual las pertenecientes al sector público no han sido la excepción. Adicionalmente, los gobiernos, desde hace un tiempo, se han preocupado por reducir la brecha digital y convertir a la sociedad de la información y el conocimiento en una oportunidad para todos y evitar los rezagos (Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2007), en el mismo sentido Criado (2021) afirma que la difusión de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en la administración pública no es un fenómeno reciente en los países de América Latina.



Lo anterior ha llevado a que los profesionales que se desempeñan en el sector público requieran actualizarse con la misma velocidad de los cambios, sus competencias profesionales, lo cual les permita aportar valor en el desarrollo de sus funciones. Es por esto que a raíz de los rápidos cambios tecnológicos los gobiernos están tratando de mirar hacia el futuro de los sectores que caracterizan la economía moderna; así mismo las universidades están remodelando su oferta casi todos los años (Fareri et al., 2020). Al respecto, la OECD y ILO (2018) afirman que es probable que los nuevos avances tecnológicos, junto con la globalización y los grandes cambios demográficos, produzcan cambios sustanciales en las habilidades necesarias para que los países, las empresas y las personas prosperen. Con el contexto anterior, una pregunta que podría surgir es ¿Cuáles son las competencias que se requieren en las organizaciones públicas para enfrentar los cambios, derivados de la expansión de las tecnologías actuales? Para responder dicha pregunta es necesario revisar los conceptos de la industria 4.0. Para esto el presente artículo, se enfocará específicamente en las tecnologías conocidas como el Big Data y la Inteligencia Artificial, para que a partir de aquí sea posible identificar un conjunto de competencias y habilidades que deben ser incorporadas en los procesos de formación, desde el currículo universitario, o desde la capacitación, en procesos de entrenamiento y fortalecimiento en el puesto de trabajo.

Aunque la industria 4.0 es actualmente una prioridad para muchas empresas, centros de investigación y universidades, no existe una comprensión generalmente aceptada del término (Hermann et al., 2016). Con el ánimo de comprender un poco más sobre la temática a continuación se presentan algunas características y tecnologías específicas que integran la industria 4.0. Lukac (2015) concluye que los principios de la Industria 4.0 son interoperabilidad, virtualización, descentralización, capacidad en tiempo real, orientación al servicio y modularidad. En igual sentido, Roblek et al. (2016) señala que las cinco características principales de la Industria 4.0 son: la digitalización, la optimización y la personalización de la producción; la automatización y adaptación; la interacción hombre-máquina; servicios y negocios con valor agregado e intercambio y comunicación automática de datos. Lasi et al. (2014) y Roblek et al. (2016) sostienen que la comunicación de información, a través de los diferentes medios (por ejemplo, sistemas ciberfísicos, Internet de las cosas e Internet de los servicios) es el punto clave de la industria 4.0, por lo cual tendría que ver con la gestión del conocimiento. Aparte de las características, el proceso de comprender los elementos de la industria 4.0 también implica conocer una serie de tecnologías que la conforman. Yang y Gu (2021) sostienen que la Industria 4.0, tenía nueve pilares cuando se anunció por primera vez, estos eran: sistemas ciberfísicos, Internet de las cosas, Big Data, impresión 3D, robótica, simulación, realidad aumentada, computación en la nube y ciberseguridad.

La industria 4.0 está introduciendo cambios y desafíos rápidos y trascendentales, entre estos, en las competencias y los perfiles laborales (Fareri et al., 2020). La competencia digital se ha convertido en un concepto clave en la discusión sobre qué tipo de habilidades y comprensión deben tener los ciudadanos en la sociedad del conocimiento (Van Laar et al., 2017). Como se presentó antes, el término “Industria 4.0” describe diferentes cambios, principalmente impulsados por TI (Lasi et al., 2014), por lo cual el análisis de las competencias que integrarían el perfil del administrador público en la actualidad va requerir una fuerte relación con la tecnología y sus distintas formas de aplicación, esto lógicamente desde los roles que dicho profesional podría tener en las organizaciones públicas y en las demás estructuras donde la administración pública cobra vida. Para estudiar las diferencias en las habilidades digitales y desarrollar intervenciones para mejorar las mismas, en los últimos años se han introducido varios marcos y definiciones de habilidades (por ejemplo, habilidades del siglo XXI, habilidades digitales, competencia digital, alfabetización digital, habilidades digitales, habilidades de Internet) (Van Laar et al., 2020).

El desarrollo de la sociedad global del conocimiento y la rápida integración de las TIC hacen imperativo adquirir las habilidades digitales necesarias para el empleo y la participación en la sociedad, al tiempo que cambios en los mercados de trabajo, habilidades tales como la búsqueda y evaluación de la información, resolución de problemas, el intercambio de información o el desarrollo de ideas en un contexto digitales son percibidas como esenciales (Van Laar et al., 2017). Con lo anterior, se puede mencionar que es inminente y necesario comenzar a considerar las competencias que deberá fortalecer, adquirir o desarrollar el administrador público actual y del futuro. Estas competencias deberían estar enfocadas en potenciar competencias actuales, tales como la visión estratégica, las habilidades de negociación y un fuerte conocimiento técnico en los asuntos propios de la administración pública, pero es imperativo que se empiecen a apropiar nuevos enfoques, como por ejemplo la toma de decisiones basadas en análisis de datos, modelos predictivos sobre escenarios y problemáticas públicas, los cuales deberán estar soportadas en la adopción de tecnología.

Los retos asociados con la adopción de nuevas tecnologías, no solo implica que el administrador público sea consciente que esto necesariamente requiere de adquirir, en espacios como universidad, nuevas competencias, sino que éste debe visualizar como las nuevas tecnologías cambiarán el contexto interno de las organizaciones, en relación por ejemplo a la optimización de proceso y agilidad requerida en los mismos. En este sentido, el modelo de competencias que se adapta a los escenarios laborales futuros en la Industria 4.0 incluye actitudes hacia la digitalización y el manejo de dispositivos digitales, alfabetización informacional, aplicación de estándares de seguridad digital, colaboración virtual, resolución de problemas digitales, así como una demostración de juicio reflexivo de acciones propias en un entorno interconectado y digital (Roll y Ifenthaler, 2021). Con lo anterior, se podría mencionar que el administrador público tendría, no solamente que formarse en el entendimiento y aplicación de nuevas tecnologías, sino también debe considerar la necesidad de pensar, desde el diseño organizacional, en transformaciones enfocadas a mejorar los procesos y los mecanismos de interacción con las partes interesadas.

La adopción y el replanteamiento de las competencias del administrador público es innegable, pero al respecto también se debe ser cauto y el análisis debe ser más pausado y considerar aspectos propios de cada región o país, dado que no es igual hablar del desarrollo tecnológico en un país desarrollado que hacerlo en uno emergente. Si a lo anterior se le suma el hecho, de que no existe un estándar claro único para el despliegue de la industria 4.0, cada país está implementando su propia versión, por lo cual pueden surgir diferencias en sus enfoques debido, por ejemplo, a especialización de cada mercado e industria, lo cual inclusive puede llevar a cambiar los resultados de la industria 4.0 como lo que hemos predicho ahora (Yang y Gu, 2021). En segundo lugar, la falta de ancho de banda en la mayoría de los protocolos de red actuales podría convertirse en el cuello de botella que requiere décadas para mejorar (Wang et al., 2016). En tercer lugar, muchas industrias aún deben garantizar la calidad e integridad de sus datos registrados (Yang y Gu, 2021), caso que también debe ser considerado en el sector público. Existe una falta de un enfoque estándar para las anotaciones de entidades de datos (Thoben et al., 2017).

Lo anterior, entonces exige que el administrador público en el contexto colombiano, considere múltiples variables relacionados con aspectos de recursos, ubicación geográfica, tecnología actual, estructura interna, profesionalización del empleo público, entre otras, que harán muy particular el ejercicio de adopción de nuevas tecnologías y con ella el desarrollo de competencias para enfrentar la transformación.



Tabla 3.
Competencias requeridas en materia de tecnología

Autor/año	Áreas/competencias propuestas
Carretero et al. (2017)	<i>Área 1. Alfabetización en información y datos:</i> 1.1 Navegación, búsqueda, filtrado de datos, información y contenido digital; 1.2 Evaluación de datos, información y contenido digital; 1.3 Gestión de datos, información y contenido digital. <i>Área 2. Comunicación y colaboración:</i> 2.1 Interacción a través de tecnologías digitales; 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales; 2.3 Compromiso con la ciudadanía a través de tecnologías digitales; 2.4 Colaborando a través de tecnologías digitales; 2.5 Netiqueta; 2.6 Gestión de la identidad digital. <i>Área 3. Creación de contenido digital:</i> 3.1 Desarrollo de contenido digital; 3.2 Integración y reelaboración de contenidos digitales; 3.3 Copyright y licencias; 3.4 Programación. <i>Área 4. Seguridad:</i> 4.1 Protección de dispositivos; 4.2 Protección de datos personales y privacidad; 4.3 Protección de la salud y el bienestar; 4.4 Protección del medio ambiente. <i>Área 5. Resolución de problemas:</i> 5.1 Resolución de problemas técnicos; 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; 5.3 Uso creativo de tecnologías digitales; 5.4 Identificación de las brechas de competencia digital.
Van Laar et al. (2017)	Las habilidades digitales identificadas del siglo XXI son: técnicas, de información, comunicación, colaboración, creatividad, pensamiento crítico y resolución de problemas.
Van Laar et al. (2020)	
Ananiadou y Claro (2009)	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha categorizado las habilidades del siglo XXI como información, comunicación y ética e impacto social.
Hunnius y Schuppan (2013).	Las habilidades consideradas más importantes con relación al gobierno electrónico son la gestión de proyectos, la gestión de procesos, el diseño organizacional, la gestión de riesgos y las habilidades de estrategia de sistemas de información. Así mismo, las competencias personales y sociales evaluadas como muy importantes para la gestión de proyectos de gobierno electrónico fueron la competencia comunicativa, la competencia de autogestión y cooperación, así como el liderazgo.

Fuente: Elaboración propia a partir de autores citados.

La tecnología de la información y la comunicación (TIC) es omnipresente en el lugar de trabajo y existe una gran demanda de empleados competentes en TIC (Van Laar et al., 2020). Al respecto, en la tabla 3 se presenta un conjunto de competencias que pudieran ser consideradas para movilizar la adopción de los planteamientos de la industria 4.0 en el contexto de la administración pública en Colombia.

El administrador público y la apropiación social del conocimiento: La apropiación social del conocimiento implica necesariamente contar con un Administrador Público con amplio conocimiento en dichos frentes no solo para resolver el rezago aparente que tiene frente a la evolución del Estado sino de paso, resolver dificultades, inconvenientes o vacíos de formación que le ha impedido elevar el nivel de aplicación, pensamiento y raciocinio en cuanto al devenir de la Administración Pública, de cara a formar científicos de la administración pública capaces de evaluar, formular y hacer propuestas bajo un elevado conocimiento conforme a las temáticas consideradas.

El problema estructural de las administraciones públicas de todo el mundo es una absoluta falta de iden-

tidad estratégica. Ni cuando se plantean reformas se observa mucho más allá del presente y solo se diagnostican los problemas de un pasado inmediato y todas las medidas prescriptivas que se proponen, en el marco o no de una reforma administrativa, son a muy corto plazo. Es evidente que durante los últimos 50 años las administraciones públicas han experimentado muchos cambios, pero éstos han sido muy escasos a nivel de modificar de forma drástica su paradigma conceptual. Los sistemas públicos actuales se parecen en exceso a los de hace cincuenta años e incluso cien años. La tecnología y la sociedad avanzan y se transforman a un ritmo de liebre y las administraciones públicas deambulan a un ritmo de caracol cuando no en el sentido del cangrejo (con importantes regresiones) o se inmovilizan durante años con la estabilidad y el anclaje de un mejillón. Los políticos, los funcionarios y los estudiosos de la Administración pública son conscientes que conducen un artefacto tan complicado que o bien lo mantienen parado por temor a no saberlo liderar o bien lo conducen de forma lenta, con las luces cortas y obsesionados en observar solo al retrovisor. (Ramió, 2015, p.1)

En tal sentido, la apropiación social del conocimiento para la administración pública se sustenta en el fortalecimiento no solo del capital humano formado en dicha disciplina, sino en la posibilidad de generar agendas investigativas que posibiliten el diálogo la transferencia del conocimiento con la sociedad civil a fin de establecer mecanismos de diálogo entre Estado y comunidad a fin de generar un relacionamiento social para trazar y cumplir objetivos públicos e institucionales. En Colombia la apropiación social del conocimiento se establece en los lineamientos de la Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia (2009), la Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento de (2020) y el documento borrador CONPES de la Política de CTeI (2021-2030). Estas directrices institucionales buscan generar sinergias entre comunidades, sector productivo, Estado y académicos no solo en la generación de investigaciones aplicada, sino desde y para la organización de redes de innovación y ciencia encaminadas a la transformación social.

Por apropiación de conocimiento se comprende un proceso de relaciones entre ciencia y tecnología a partir de participación de actores que generan conocimiento y, por tanto, está caracterizado por una organización e intención, una red de expertos que está en un diálogo. También hay un empoderamiento del conocimiento por parte de la sociedad civil y la interacción es el fundamento de la innovación y, desde luego, de la transformación social (Urrego et al., 2021, p.12)

Por tanto, el administrador público en Colombia desde sus procesos y acciones gubernamentales tiene como reto la gestión de políticas, planes, programas y proyectos por medio del fortalecimiento de un sistema de innovación para el desarrollo local. Esto, desde luego, es posible con la formulación e implementación de estrategias de ciencia y tecnología como programas de investigación que incrementan la valoración y cercanía entre el Estado y la ciudadanía para abordar problemáticas territoriales. Ahora bien, la apropiación social del conocimiento tiene como base para la Administración Pública considerar temas relacionados con los métodos científicos, complejos y de ciencia, tecnología e innovación de la mano con la innovación social. Si bien, el Estado ha sido protagonista en no solo adaptarse al cambio sino de abanderar dicho proceso desde diferentes concepciones o posturas, no ha sido lo propio para el Administrador Público que aún permanece compelido en la concepción positivista, sin abanderar la transformación social.

La apropiación social del conocimiento da paso a cada una de las transformaciones presentadas desde la estructura inicial hasta la vigente comentadas respecto al Estado, condensan además los elementos y requerimientos que el actual profesional de la Administración Pública debe considerar para entender el contexto al que debe enfrentarse permanente y sobre el que debe comprender que está permanentemente susceptible de cambios. Es desde la administración pública que debe analizarse, explicarse y proyectarse los



cambios a los que está expuesto el Estado, puesto que en esencia es al propio administrador público al que le corresponde afrontar dichas circunstancias y desde la apropiación social del conocimiento en generar y establecer diálogos con las comunidades, con la sociedad. Afianza Oszlak y O'Donnell (1995):

La problemática actual del estado se centra, indiscutiblemente, en la naturaleza e intensidad de su transformación. Pero ningún programa serio de transformación de su aparato institucional, sostenido en el tiempo, puede llevarse a cabo sin un conocimiento profundo del objeto de este cambio. La producción de ese conocimiento es parte de un paciente proceso de conversión de datos fragmentarios en información, de sistematización de esta información y de aplicación razonada de técnicas de investigación para su transformación en conocimiento. Desafortunadamente, el diseño institucional, la formulación de políticas y los procesos decisorios en el sector público, en buena parte de América Latina, no parecen sustentarse en premisas fundadas en serias investigaciones previas. Nuestras administraciones públicas poseen gran cantidad de datos fragmentarios, escasa información y prácticamente nulo conocimiento. Por lo tanto, el desafío consiste en organizar programas de investigación sobre el sector público que vayan proporcionando los insumos de conocimiento requeridos para orientar y modificar la estrategia de transformación de su aparato institucional, de modo de dar respuesta a las restricciones que operan actualmente sobre la gestión pública (p.9)

Afianzar en las contribuciones académicas, exploratorias e investigativas es lo que la apropiación social del conocimiento representa para el Administrador Público, advertir sobre los análisis y planteamientos que incumben a la división del Estado en poderes fruto de los procesos provocados por la aparición del sistema democrático. El asunto pasa, por las calidades, condiciones y evaluaciones de este profesional del Estado en tanto los nuevos planteamientos que lo rodean, son escenarios que obligan a recomponer el carácter funcional y operativo de ejercicio público con bases fundadas en la investigación aplicada y propiamente dicha.

Los Estados a través de sus diferentes gobiernos registran importantes cambios que en ocasiones no alcanzan a difundirse con la rapidez con que se aprueba. La apropiación social del conocimiento es una forma de advertir alteraciones o cambios en la gestión de la administración pública. Además de cumplir a cabalidad y efectivamente con las actividades prescritas se indaga e investiga sobre los pormenores que implica el ejercicio profesional en diversos campos del saber. Plantea Flores y Nef (1983):

El desarrollo teórico y práctico de la Administración Pública en América Latina, muestra cómo cada vez en forma más generalizada, se reconoce la importancia y el predominio de las consideraciones de carácter político en los procesos administrativos del Estado. Sin embargo, a este reconocimiento se han sumado muy pocos estudios encaminados a desentrañar las múltiples relaciones entre lo político y lo administrativo, más allá del plano formal e ideológico del discurso gubernamental. A menudo, tanto en la teoría como en la práctica, se reconocen y se actúa solo sobre variable de tipo “técnico”, sin procurar manejar integralmente las interrelaciones de estas variables con lo político (p.57)

La apropiación social del conocimiento para el Administrador Público lo instala en una gerencia público-social más que en una gerencia burocrática, toda vez que le obliga a profundizar en el componente investigativo y aplicado. De igual modo, le obliga a proseguir con la idea de cimentar criterios apegados a la difusión de conocimiento, el acercamiento de experiencias sociales y la transmisión de información para avanzar y generar el impacto necesario en las comunidades y territorios. También, identificar y proponer agendas locales para el abordaje de problemáticas como la desigualdad, extrema pobreza, desnutrición, informalidad, entre otros.



CONCLUSIONES

El eje articulador de la discusión sobre el perfil del administrador público en Colombia desde la industria 4.0 y la apropiación social del conocimiento es la sustentación académica, intelectual, metodológica en la Formación Profesional del Administrador Público al abordar las diferentes problemáticas que debe afrontar el Estado colombiano en sus diferentes versiones y a su vez extender su capacidad de acción y de gobierno en sus estructuras de orden social y privado, a fin de lograr convergencias entre demandas sociales, globales y económicas.

Tanto para la industria 4.0 como la apropiación social del conocimiento el perfil del Administrador Público se sustenta en investigación y desarrollo tecnológico e innovación en la organización y gerencia del Estado, ciudadanía y construcción de lo público, en gestión pública y desarrollo territorial, en políticas públicas y gobernabilidad, economía de lo público, y, por último, en derechos humanos en la perspectiva de lo público. Para esto, es imperante la transformación de un modelo y currículo formativo en Administración Pública que contemple la generación del conocimiento, cooperación mediante redes académicas y sociales y la articulación entre instituciones públicas, privada y sociales basadas en metodologías participativas e interactivas que procuran la participación y circulación del conocimiento. En tal sentido, la necesidad de introducir cambios en los planes de estudios de educación y formación y la impartición de la formación puede llevar a que las personas obtengan cualificaciones que no se ajustan bien a las nuevas necesidades de competencias de los empleadores (OECD y ILO, 2018), por lo cual se requiere que tanto desde la universidades, así como desde la entidades públicas se implementen planes ágiles para atender a los cambios que en la materia requieren las nuevas formas de administrar lo público.

Lo anterior debido a que la administración pública actual requiere de profesionales, formados en su saber específico, capaces de identificar en la tecnología un elemento que facilitará la transformación de múltiples actividades en relación con lo que a hoy se desarrollan. Es por esto que el administrador público deberá desarrollar competencias no únicamente para la aplicación de las nuevas tecnologías planteadas en la industria 4.0, sino que también deberá ser un actor activo para la unificación de capacidades con otras organizaciones públicas y privadas, debido a que a través de la cooperación se podría facilitar los procesos de desarrollo e incorporación de las nuevas tecnologías. Al ser el administrador público un actor activo para la transformación tecnológica, éste deberá reconocer en su territorio, a nivel nacional e internacional nuevas posibilidades de trabajo conjunto que permita a las organizaciones públicas, en las cuales se desempeña, establecer vínculos para hacer que la adopción tecnológica sea un tema más cercano a las realidades de los territorios, y que en última instancia se pueda lograr la apropiación social de ese conocimiento específicamente en las nuevas tecnologías.

En cuanto a la apropiación social del conocimiento, el Administrador Público tiene como reto generar y fortalecer una gobernanza territorial que está en dirección de construir y proponer temáticas que ya no solo estriba en la revisión al cumplimiento de sus fines o funciones, sino de la identificación de problemáticas que exige investigar y generar conocimiento sobre temas público-sociales que aquejan al territorio en tanto, daño y riesgos ambientales, explotación y extracción de recursos mineros, generación de empleo, conflicto y seguridad, alianzas público – privadas, incursión en proyectos de infraestructura física e ingenieril entre otros. De igual manera, a disponer de una competencia en la gestión de proyectos estratégicos que involucren a las comunidades no solo para atender sus necesidades, sino para con éstas establecer una ruta de expectativas y proyectos posibles.



Con la apropiación social del conocimiento la función del Administrador Público en Colombia está bajo la expectativa de trazar en el marco de los fines y funciones del Estado, la eficacia en las actuaciones gubernamentales y de ampliar la participación social. Las problemáticas que hoy atiende este profesional son abundantes y superiores a un carácter estrictamente operativo con bajo nivel académico, investigativo y propositivo. Por ello, la apropiación social del conocimiento, obliga al Administrador Público afirmarse a lo contrario, en momentos en los cuales se atraviesan diversas crisis institucionales estructurales enmarcadas en la mala gestión pública, desde la generación de conocimiento que promueva capacidades institucionales y sociales al momento de intervenir los territorios.

Este profesional en Administración Pública debe advertirse claramente la apuesta de lo que implica ubicarse en la orientación de los métodos y/o metodologías de la investigación enfocado hacia la apropiación del conocimiento, parámetro desde el cual se puede comprender lo que implica el poner en marcha propuestas que reivindican el carácter científico y social del dato para generar procesos de planificación y evaluación de planes, programas y políticas públicas que posibiliten toma de decisiones innovadoras, asuntos para el cual la aprehensión de diseños, herramientas e instrumentos complementarios y propios de su quehacer lo ubican en la posibilidad de proveer procesos organizacionales, gerenciales y construcción de agendas sociales.

En cuanto a la industria 4.0 el perfil del administrador público tiene, desde la generación de conocimiento, el reto de generar competencias y capacidades en procesar la información para la creación de un registro digital de los procesos artesanales que realiza las organizaciones públicas y llevarlos a clasificarlos bajo un enfoque de resultados. De igual manera, dicha información se comparte y se interpreta mediante el uso de una analítica de avanzada que permita el análisis de escenarios público- sociales que requiere la planeación y la actuación estatal. Dicha analítica se basa en la inteligencia artificial que permite producir, clasificar y publicar información relevante tanto para la organización del Estado como para lo social. También, traducir las predicciones y modelizaciones algorítmicas a datos efectivos que estimulen la participación y las acciones públicas en las esferas sociales e institucionales.

Por otro lado, también las competencias del Administrador Público a través de la apropiación social el conocimiento, es la consolidación de la gestión pública en Colombia en cuanto a la producción de saber y conocimiento sobre el papel del Estado contemporáneo y su responsabilidad en las intervenciones públicas, mediante la creación de un modelo de gestión del conocimiento, no solo como hacer de científicos-académicos, sino que es su transferencia y circulación la clave de la transformación social desde lo local.



REFERENCIAS

- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. In *OECD Education Working Papers* (Issue 41). <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Angiola, N. y Bianchi, P. (2015). Public Managers' Skills Development for Effective Performance Management: Empirical evidence from Italian local governments. *Public Management Review*, 17(4), 517-542. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.798029>
- Barzelay, M. (2003). La Nueva Gerencia Pública: invitación a un diálogo cosmopolita. *Gestión y Política Pública*, XII(2).
- Blanco-Peck, R. (2006). Los Enfoques Metodológicos y la Administración Pública Moderna. *Cinta moebio* 27, 34-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102704>
- Brinkerhoff, D. W. y Brinkerhoff, J. M. (2015). Public Sector Management Reform in Developing Countries: Perspectives Beyond NPM Orthodoxy. *Public Administration and Development*, 35(4), 222-237. <https://doi.org/10.1002/pad.1739>
- Buenhombre, E. y Vanegas, T. (2017). Laboratorios en innovación como estrategias de mejora continua del Estado. *XXII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Madrid, España, 14 - 17 nov. 2017*. 1-14. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/C5BCAE6802CE4D-830525823B004F26B6/\\$FILE/buenhmr.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/C5BCAE6802CE4D-830525823B004F26B6/$FILE/buenhmr.pdf)
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Carretero, S., Vuorikari, R. y Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. In *Publications Office of the European Union*. [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD). (1999). Una nueva gestión pública para América Latina. *Economía y Sociedad* (Issue 9).
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo. (2007). *Carta Iberoamericana del Gobierno Electrónico* (Vol. 2007, Issue 18).
- Criado, J. I. (2021). Digital Public Administration in Latin America: Digitalization, Public Innovation, and the Future of Technologies in the Public Sector. En *The Emerald Handbook of Public Administration in Latin America*. <https://doi.org/10.1108/978-1-83982-676-420201014>
- Decreto 1227, 2005. (2005, 21 de abril). El presidente de la República de Colombia. *Diario Oficial No. 45.890*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16313>
- Decreto 1499/17. (2017, 11 de septiembre). Presidencia de la República de Colombia. *Diario Oficial*: No. 50.353. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033473>
- Decreto 815/18. (2018, 8 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. *Diario Oficial*: No. 50.587. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=86304>
- Decreto Ley 760, 2005. (2005, 19 de marzo). El presidente de la República de Colombia. *Diario Oficial No. 45.855*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16124>
- Decreto Ley 770, 2005. (2005, 17 de marzo). El presidente de la República de Colombia. *Diario Oficial No. 45.855*. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/decreto_0770_2005.html
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2018). *Resolución 0667 de 2018*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=89259>
- Departamento Administrativo de la Función Pública. (2021a). *Manual operativo del modelo integrado de planeación y*



gestión (p. 98). <https://www.funcionpublica.gov.co/documents/28587410/34112007/Manual+Operativo+MIPG.pdf/ce5461b4-97b7-be3b-b243-781bbd1575f3>

Departamento Administrativo de la Función Pública. (2021b). *Plan Nacional de Competencias Laborales en el sector público*.

Donadelli, F., Cunha, B. Q. y Dussauge-Laguna, M. I. (2020). 'Post-NPM' by force or fiat? A comparison of administrative reform trajectories in Brazil and Mexico. *Public Administration and Development*, 40(5), 255–266. <https://doi.org/10.1002/pad.1897>

Fareri, S., Fantoni, G., Chiarello, F., Coli, E. y Binda, A. (2020). Estimating Industry 4.0 impact on job profiles and skills using text mining. *Computers in Industry*, 118, 103222. <https://doi.org/10.1016/j.compind.2020.103222>

Fierro, F.A. (2017). Las competencias laborales en el sector público: un análisis desde las escuelas de las competencias laborales. *Administración y Desarrollo*, 47(2), 92–108. <https://doi.org/10.22431/25005227.366>

Flores, G. y Nef, J. (1983). Nuevos enfoques en administración pública: elementos para la discusión. *Revista Centroamericana de Administración Pública* (5), 57–70.

Guerrero Serón, A. (1999). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 10(1), 335–335. <https://doi.org/10.5209/RCED.18144>

Guerrero, O. (2003). Nueva gerencia pública: ¿Gobierno sin política? *Revista Venezolana de Gerencia*, 8(023), 379–395.

Guerrero, O. (2019). Neoliberalismo y Neogerencia. *REAd-Revista Electronica de Administracao*, 25(2), 4–21.

Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). Construcción de un perfil profesional. Universidad de Talca. https://www.academia.edu/1177073/Construcci%C3%B3n_de_un_perfil_profesional

Hermann, M., Pentek, T. y Otto, B. (2016). Design principles

for industrie 4.0 scenarios. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2016-March, 3928–3937. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2016.488>

Hoffmann, T. (1999). The Meaning of Competence. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275–285. <https://doi.org/10.4324/9780203814796-13>

Hunnius, S. y Schuppan, T. (2013). Competency requirements for transformational e-government. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 1664–1673. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2013.139>

Jurado-Zambrano, D., y Valencia, S. (2021). Gestión del Conocimiento: Caso de una Entidad del Sector Público Colombiano. *Tendencias*, XXII(2), 130–156.

Lasi, H., Fettke, P., Kemper, H. G., Feld, T. y Hoffmann, M. (2014). Industry 4.0. *Business and Information Systems Engineering*, 6(4), 239–242. <https://doi.org/10.1007/s12599-014-0334-4>

Ley 909, 2004. (2004, 23 de septiembre). Congreso de la República de Colombia. *Diario Oficial*: 45.680 http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0909_2004.html

Lukac, D. (2015). The fourth ICT-based Industrial Revolution “Industry 4.0”- HMI and the case of CAE /CAD innovation with EPLAN P8. 23rd *Telecommunications Forum TELFOR 2015*, 835–838.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence.” *The American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

Moore, M. H., Sparrow, M. & Spelman, W. (1997). Innovations in Policing: From Production Lines to Job Shops. *In Innovation in Policing* (pp. 274–298).

Ni, A. Y. y Chen, Y. C. (2016). A Conceptual Model of Information Technology Competence for Public Managers: Designing Relevant MPA Curricula for Effective Public Service. *Journal of Public Affairs Education*, 22(2), 193–212. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002241>



- OECD y ILO. (2018). *Approaches to anticipating skills for the future of work (Issue June)*. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/how-the-ilo-works/multilateral-system/g20/reports/WCMS_646143/lang--en/index.htm
- Osborne, D. T. y Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government*. P. Group.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 2(4), 99-128. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 0(16), 55-81. <https://doi.org/10.34096/ics.il6.869>
- Pollitt, C. y Bouckaert, G. (2017). Public Management Reform: A Comparative Analysis-into the Age of Austerity. In Oxford University Press (Ed.), *Paper Knowledge. Toward a Media History of Documents*. Oxford University Press.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (UNDP) (2015). From Old Public Administration to the New Public Service. Implications for Public Sector Reform in Developing Countries. *UNDP Global Centre for Public Service Excellence*. http://www.undp.org/content/dam/undp/library/capacity-development/English/Singapore Centre/PS-Reform_Paper.pdf
- Ramió, C. (2015). *La Administración Pública del Futuro: La Administración "2050" GIGAPP Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. Programa de Doctorado en Gobierno y Administración Pública. Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. 1-44*. <http://gigapp.org/index.php/publicaciones/working-papers-gigapp98>
- Roblek, V., Meško, M. y Krapež, A. (2016). A Complex View of Industry 4.0. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016653987>
- Roll, M. J. J. y Ifenthaler, D. (2021). Multidisciplinary digital competencies of pre-service vocational teachers. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00112-4>
- Ruhlandt, R. W. S. (2018). The governance of smart cities: A systematic literature review. *Cities*, 81(October 2017), 1-23. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2018.02.014>
- Soe, R. M. y Drechsler, W. (2018). *Agile local governments: Experimentation before implementation*. 323-335. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2017.11.010>
- Sotirakou, T. y Zeppou, M. (2004). The "MATE" model: a strategic knowledge management technique on the chessboard of public-sector modernization. *Management Decision*, 42(1), 69-88. <https://doi.org/10.1108/00251740410504430>
- Stoker, G. (2006). Public Value Management. A New Narrative for Networked Governance? *American Review of Public Administration*, 36(1), 41-57.
- Thoben, K. D., Wiesner, S. A. y Wuest, T. (2017). "Industrie 4.0" and smart manufacturing-a review of research issues and application examples. *International Journal of Automation Technology*, 11(1), 4-16. <https://doi.org/10.20965/ijat.2017.p0004>
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial Sobre la Educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171/162>
- Urrego-Estrada, G., Gutiérrez-Ossa, J. y Jurado-Zambrano, D. (2021). Gestión del conocimiento en las Instituciones de Educación Superior para la apropiación social del conocimiento. *Pensamiento Y Acción*, (31), 27-51. <https://doi.org/10.19053/01201190.n31.2021.12492>
- Uvalle, R. (2009). Condiciones, procesos y tendencias de la administración pública contemporánea. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16(49), 73-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10504904>
- Vaitkevicius, V. (2018). The Importance of Knowledge Management for the Innovativeness of the Public Sector. *Informacijos Mokslai*, 83(83), 36-51. <https://doi.org/10.15388/im.2018.83.3>
- Vander Wal, Z. y Demircioglu, M. A. (2020). Public sector inno-



vation in the Asia-Pacific trends, challenges, and opportunities. *Australian Journal of Public Administration*, 79(3), 271–278. <https://doi.org/10.1111/1467-8500.12435>

Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. y de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, 72, 577–588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

Van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M. y de Haan, J. (2020). Determinants of 21st-Century Skills and 21st-Century Digital Skills for Workers: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 10(1). <https://doi.org/10.1177/2158244019900176>

Walker, R. M., Damanpour, F. y Devece, C. A. (2011). Management innovation and organizational performance: The mediating effect of performance management. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(2), 367–386. <https://doi.org/10.1093/jopart/muq043>

Wang, S., Wan, J., Li, D. y Zhang, C. (2016). Implementing Smart Factory of Industrie 4.0: An Outlook. *International Journal of Distributed Sensor Networks*, 2016. <https://doi.org/10.1155/2016/3159805>

Yang, F. y Gu, S. (2021). Industry 4.0, a revolution that requires technology and national strategies. *Complex & Intelligent Systems*. <https://doi.org/10.1007/s40747-020-00267-9>



Una aproximación a la noción de responsabilidad en Jean Paul Sartre y Jacques Lacan

An approach to the notion of responsibility in Jean Paul Sartre and Jacques Lacan

Uma abordagem à noção de responsabilidade em Jean Paul Sartre e Jacques Lacan

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.480>

Javier Agostinelli

<https://orcid.org/0000-0002-1331-7926>

Licenciatura en Psicología
Especialización en psicología clínica con
orientación psicoanalítica
Universidad de Buenos Aires
agostinelli.javier@gmail.com

Resumen

La noción de responsabilidad presenta una centralidad insoslayable en la vasta obra del filósofo francés Jean-Paul Sartre. Esto se observa tanto en sus obras filosóficas, como en sus novelas literarias y relatos varios. Por otra parte, en la extensa enseñanza del psicoanalista francés Jacques Lacan también existen desarrollos ligados a la noción de responsabilidad desde las diferentes aristas immanentes al campo de pertenencia. De este modo, la presente investigación tiene como objeto principal abordar elementos primordiales de la obra de cada uno de estos autores que permitan establecer una aproximación a la noción de responsabilidad que ellos desarrollan. Esto permitirá, en un segundo momento, realizar un paralelismo entre lo expuesto por Jean-Paul Sartre y Jacques Lacan en relación a la responsabilidad que privilegie las similitudes y divergencias entre las perspectivas de estos autores que coexistieron históricamente

Palabras Clave: Responsabilidad; Existencialismo; Psicoanálisis; Sujeto; Lacan; Sartre.

Abstract

The notion of responsibility has an unavoidable centrality in the vast work of the French philosopher Jean-Paul Sartre. This can be seen in his philosophical works as well as in his literary novels and various short stories. On the other hand, in the extensive teaching of the French psychoanalyst Jacques Lacan there are also developments linked to the notion of responsibility from the different edges immanent to the field of belonging. Thus, the main purpose of this research is to address key elements of the work of each of these authors that allow us to establish an approach to the notion of responsibility that they develop. This will allow, in a second moment, to make a parallelism between Jean-Paul Sartre and Jacques Lacan in relation to responsibility that privileges the similarities and divergences between the perspectives of these authors who historically coexisted in the field of responsibility.

Keywords: Responsibility; Existentialism; Psychoanalysis; Subject; Lacan; Sartre.

Resumo

A noção de responsabilidade é um tema central inevitável na vasta obra do filósofo francês Jean-Paul Sartre. Isto pode ser visto nas suas obras filosóficas assim como nos seus romances literários e vários contos curtos. Por outro lado, no extenso ensino do psicanalista francês Jacques Lacan, há também desenvolvimentos ligados à noção de responsabilidade a partir dos diferentes aspectos imanescentes ao campo de pertença. Assim, o principal objectivo da presente investigação é abordar elementos fundamentais do trabalho de cada um destes autores que nos permitam estabelecer uma aproximação à noção de responsabilidade que eles desenvolvem. Isto permitirá, num segundo momento, fazer um paralelismo entre as declarações de Jean-Paul Sartre e Jacques Lacan em relação à responsabilidade que privilegia as semelhanças e divergências entre as perspectivas destes autores que historicamente coexistiram no terreno.

Palavras-chave: Responsabilidade; Existencialismo; Psicanálise; Assunto; Lacan; Sartre.

¿Cómo citar este artículo?

Agostinelli, J. (2022). Una aproximación a la noción de responsabilidad en Jean Paul Sartre y Jacques Lacan. *Pensamiento Americano*, e#:480. 15(29), 93-104. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.480>



INTRODUCCIÓN

La noción de responsabilidad ha sido abordada en el campo de la filosofía por numerosos autores a lo largo de su historia. Algunos de los más reconocidos en la disciplina, como por ejemplo Kant y Nietzsche, se ocuparon de pensar su incidencia en el ser humano, sus efectos y alcances reales. De esta manera, Jean Paul Sartre conforma uno de los filósofos del siglo XX que prestó un particular interés en la responsabilidad como elemento significativo de la existencia humana. Tal es así, que se ha referido a ella de manera directa en diversos pasajes de su obra, como por ejemplo, en la famosa conferencia de 1945 - que luego fuera transformada en un libro - llamada “El existencialismo es un humanismo”. Dicha obra, será la que se tome como referencia en esta investigación debido a que provee un panorama general y conciso del pensamiento filosófico de Sartre.

Del mismo modo, la responsabilidad también se ubica en el capítulo uno de la cuarta parte de “El ser y la nada” donde Sartre (1943/2011) dedica un apartado que denomina “Libertad y Responsabilidad”. Igualmente, sus novelas y obras de teatro con sus respectivos y diversos personajes tratan cuestiones que tienen por contenido directo el problema de la responsabilidad en el ser humano. Esto se observa en su novela de 1938 - posiblemente la más exitosa del autor - llamada “La náusea” (Sartre, 1938/2015) con el célebre personaje denominado Antoine Roquentin, quien debe justamente enfrentar y hacerse responsable de la emergencia contingente del sentimiento de náusea en su propia existencia. Puede decirse entonces, que la responsabilidad – junto con la libertad aunque ella no sea el tema central de este trabajo – en las novelas del autor, así como en las obras de teatro y ensayos, conforma una estructura subyacente que opera e incide de manera categórica en la lógica que las dinamiza, incluso cuando pueda no ser nombrada de forma manifiesta por Sartre.

Por otro lado, en la enseñanza proferida por el psicoanalista francés Jacques Lacan es posible identificar algunos elementos que aluden de manera directa o indirecta a la noción de responsabilidad. Esto se observa, no solo en la transcripción en papel de sus famosos seminarios dictados en distintas instituciones francesas donde asistía un público ciertamente heterogéneo, sino también en sus escritos publicados. Sin embargo, dado el carácter inmanente del campo, esto es, lo concerniente al psicoanálisis como una práctica, es necesario al menos inicialmente discriminar entre lo que podría ser por un lado la responsabilidad compeliada al analizante – el paciente que transita una cura psicoanalítica - y por otro lado, la responsabilidad relativa al psicoanalista. Es decir, la responsabilidad en este caso puede ser enfocada desde dos ángulos, que si bien lógicamente poseen una íntima relación, no acarrearán los mismos sentidos, alusiones ni competencias. Así, la responsabilidad en el campo del psicoanálisis – tanto desde la perspectiva del analizante como desde la del psicoanalista – resulta indisociable de una estructura ética que abarca todos los sentidos de su práctica. Por otra parte, del mismo modo que con la obra de Sartre, sucede con los desarrollos de Lacan que es posible advertir la noción de responsabilidad como un elemento presente incluso cuando pueda no ser referenciada de manera manifiesta por el autor. No obstante, esto no impide que se efectúe una exégesis a partir de elementos puntuales de la obra del autor, algunos de los cuales se retomarán aquí. Una prueba cabal de esto es que en el campo del psicoanálisis la noción de responsabilidad a lo largo de su historia ha suscitado debates álgidos con posturas discordantes entre sus repartidos exégetas. Siguiendo esto, en esta investigación se utilizarán algunos de los trabajos de Lacan que figuran en sus famosos Escritos I y II (publicados en Francia en 1966 con gran éxito) tales como “La ciencia y la verdad”, “La dirección de la cura y los principios de su poder”, entre otros. También se recogerán aportes de “El seminario de Jacques Lacan: libro III: Las psicosis” y de “El seminario de Jacques Lacan: libro: XI: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”. No obstante, cabe aclarar que la elección deliberada de estos segmentos de la obra del psicoanalista francés no exime que también pudiera acudir a otros pasajes, como por ejemplo, “El seminario de Jacques Lacan: li-



bro: II: El Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica” o incluso de “El seminario de Jacques Lacan: libro VII: La ética del psicoanálisis”, entre otros posibles.

De esta manera, este trabajo tiene como objeto, en un primer momento, establecer una aproximación a los conceptos de responsabilidad que se desprenden de las obras de Sartre y de Lacan. Esto permitirá aquí, en una segunda instancia, instaurar un paralelismo que privilegie las similitudes y diferencias entre las perspectivas de ambos autores. No se debe sortear que Sartre y Lacan no solo coexistieron históricamente, sino que participaron de una Francia del siglo XX que estuvo profundamente atravesada por debates políticos, sociales e históricos muy potentes y significativos. Tampoco debe ignorarse que esta coexistencia no fue sin incidencias reales o teñida de inocuidad, sino que por el contrario, ambos estuvieron anoticiados de la obra del otro, es decir, existe una intertextualidad que se verifica por ejemplo en las alusiones que Lacan realiza en sus seminarios y escritos sobre la obra de Sartre. Siguiendo esto, existen autores que se encargaron de trabajar las diferencias y similitudes entre las obras de estos autores, como lo hizo Sara Vasallo (2006) quien abordó con precisión dicha intersección teórica. En línea similar, Élizabéth Roudinesco (2016) escribió la biografía del psicoanalista francés donde se detallan elementos significativos de la compleja relación con Sartre y fundamentalmente la influencia de éste último en la enseñanza de Lacan.

DESARROLLO

1.- La responsabilidad en el existencialismo ateo.

La conferencia brindada por Sartre en 1945 llamada “El existencialismo es un humanismo”, generó un gran revuelo en el círculo de intelectuales de Francia. La figura de Sartre por ese entonces era de gran importancia para sectores de la cultura y el pensamiento intelectual francés. El existencialismo como corriente filosófica estaba en pleno hervor en ese país, suscitando numerosos debates, controversias y discusiones entre los intelectuales de la época. De este modo, Sartre (1946/2009) sostiene - como una de sus tesis primordiales - que el hombre no posee una esencia innata, natural y determinada, sino que por el contrario, en el hombre la existencia precede a la esencia. El hombre es arrojado al mundo donde deberá constituirse, hacerse por sí mismo, esto es, inventarse. Por ello, Sartre (1946/2009) señala que el hombre “empieza por ser nada” (p.31). De esa nada deberá conformar un proyecto hacia lo venidero que constituya una subjetividad, una marca auténtica del sujeto que lo defina, que lo identifique. Este proyecto solo se realiza a condición de lo que se haga, de los actos efectivamente acaecidos, realizados en torno al proyecto del querer ser. Así, Sartre (1946/2009) agrega sucintamente “(...) el hombre empieza por existir, es decir, que empieza por ser algo que se lanza hacia un porvenir y que es consciente de proyectarse hacia el porvenir” (p.32).

Ahora bien, siguiendo lo anterior, si el hombre debe concebirse a sí mismo a través de un proyecto singular orientado hacia el porvenir que lo diferencie de la nada originaria, entonces el hombre es ineludiblemente responsable de su propia existencia. Su propia condición de hombre le imputa una responsabilidad por su porvenir que está ligada al proyecto que realice. Al respecto, Sartre (1946/2009) afirma que “así, el primer paso del existencialismo es poner a todo hombre en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia” (p.33). De este modo, aquí la responsabilidad en el ser humano aparece íntimamente vinculada al conjunto de los actos que, por otra parte, constituyen la existencia misma. El acto es, en otras palabras, existencia.

Por otra parte, esta responsabilidad también se manifiesta en que para el autor, el hombre está condenado a ser libre, es decir, hay una libertad que le pertenece y no puede ser soslayada, por eso, debe hacerse



cargo de la responsabilidad que supone dicha libertad. El existencialismo ateo que profesa Sartre al rechazar la existencia de Dios instala un escenario donde el ser humano está solo, en absoluto desamparo, sin valores y determinismos que lo alcancen para que pueda realizarse, por ello debe inventárselos. De este modo, en dicha ausencia de Dios se vislumbra la libertad que pesa sobre el ser humano y de la cual debe hacerse cargo. Sobre esto, Sartre (1946/2009) manifiesta:

Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace. (p. 43)

De esta manera, se advierte entonces que libertad no es sin responsabilidad. La libertad implica necesariamente hacerse responsable de lo que se elige ser. El estar condenado a ser libre también condena al hombre a ser responsable. La responsabilidad es, entonces, un valor inexcusable de la realidad humana e inescindible de la libertad.

Así, este desamparo originario del hombre y su condena hacia la libertad le imprimen la responsabilidad de realizarse, de construirlo por sí mismo. “El desamparo implica que elijamos nosotros mismos nuestro ser” (Sartre, 1946/2009, p.51-52). El hombre debe elegir cómo realizar esa libertad que se le imputa y que acarrea responsabilidad. Sin embargo, es una elección cuya libertad está sumida en una fulgurante paradoja, porque al no haber determinismos, ni Dios, ni sentidos válidos, el hombre está obligado a construir un proyecto orientado al porvenir sobre una nada originaria. Así, la elección es obligada, no tiene otra opción, si no eligiera, también lo estaría haciendo en un sentido preciso: no elegir también constituye una elección. En otras palabras, el hombre no es libre de no elegir, de no hacer uso de dicha libertad - imputada sin opción - y de ser responsable de lo que decida ser.

La filosofía que aquí propone Sartre rechazar los determinismos y el “quietismo”, la inacción, la parsimonia que excusa al hombre de ser lo que podría ser. No se nace de determinada manera sino que por el contrario, se elige ser de determinada forma. No existe una naturaleza de cobardía o de valentía, hay hombres que eligen por medio del acto, de las acciones, ser cobardes o ser valientes (Sartre, 1946/2009). De este modo, el acto se constituye como el medio, el vehículo con el cual se hace ejercicio de la libertad y sobre el cual el ser humano es, desde esta lógica de pensamiento, responsable. El acto implica siempre responsabilidad. Sobre esto, Sartre (1946/2009) subraya que “solo hay esperanza en su acción y que la única cosa que permite vivir al hombre es el acto” (p.62). Del mismo modo, el acto también es responsabilidad ya que cuando se elige no se trata de un acontecimiento atomizado, individualizado que no repercute en la sociedad sino todo lo contrario. Para Sartre la elección que se realiza cuando se ejecuta el acto conlleva inevitablemente una responsabilidad adicional justamente porque tiene una incidencia que alcanza a toda la humanidad. No es un acto en solitario, es un acto que compromete al conjunto de seres humanos. Por eso, en el acto hay responsabilidad porque necesariamente hay compromiso. Sartre (1946/2009) señala que “para nosotros, al contrario, el hombre se encuentra en una situación organizada, donde está él mismo comprometido, compromete con su elección a la humanidad entera y no puede evitar elegir” (p 71). De este modo, se evidencia como aquí la noción de compromiso es muy importante para el pensamiento sartreano.

Por otro lado, lo que indica Sartre en esta conferencia es que la responsabilidad se funda justamente en la ilegitimidad insoslayable de los determinismos. Cuando se apela a ellos – psicológicos, biológicos, entre otros - el hombre busca excusarse de los sucesos desafortunados de su vida, de todo aquello que le resulta displacentero, injurioso, convirtiéndose así en un hombre de mala fe (Sartre, 1946/2009). De este modo, si

hay determinismos entonces es posible no hacerse responsable, desligarse del compromiso y eludir la libertad. Así, Sartre (1946/2009) afirma que “la mala fe es evidentemente una mentira, porque disimula la total libertad del compromiso. En el mismo plano, diré que hay también una mala fe si elijo declarar que ciertos valores existen antes que yo” (p.76). Por el contrario, de lo que se trata es de afrontar la invención que requiere la existencia y la libertad como condena del hombre y precisamente por esto se debe otorgar un sentido a la existencia careciente de este.

2.- Responsabilidad en la posición de sujeto.

Situar la noción de responsabilidad en la obra de Jacques Lacan conforma en principio al menos un problema. En primer lugar, la responsabilidad puede ser enfocada desde la posición del analizante, esto es, un sujeto que lleva a cabo un análisis con un psicoanalista que, como advierte Lacan (1966/2014c) dirige la cura. Del mismo modo, se puede abordar la responsabilidad relativa a la posición del psicoanalista. Se trata, entonces, de las dos posiciones que estructuran un análisis. Hay variables, atribuciones y especificidades que corresponden a cada una de ellas y que Lacan se encargó de matizar a lo largo de su enseñanza, aunque con evidentes diferencias. Por ello, hablar de responsabilidad en psicoanálisis puede suponer un obstáculo difícil de sortear si no se circunscribe con claridad a alguna de estas dos posiciones singulares, es decir, si no se manifiesta a qué posición se está haciendo referencia. Aunque, también es menester señalar que una escisión sólo debe plantearse a efectos de realizar un análisis teórico como que él se propone aquí, ya que ambas posiciones aunque en la praxis pueden – y suelen – presentar dificultades, impasses y rupturas, la lógica inmanente que las estructura supone que su consideración debe ser en conjunto. De esta manera, en esta investigación se ponderrán fundamentalmente la responsabilidad que es atribuible a la posición del analizante debido a que permite establecer con mayor exactitud una comparación en relación a la propuesta de Sartre retomada aquí. No obstante, esto no excluye la posibilidad de que un análisis inverso – que aquí se elude – sea igualmente pertinente.

En este sentido, una referencia fundamental e insoslayable – por su relevancia guiará y ordenará este apartado de la investigación y su vez habilitará la apelación a otras citas – que se puede ubicar en la enseñanza de Lacan se ubica en un texto de sus Escritos llamado “La ciencia y la verdad”. Allí, el psicoanalista francés afirma:

Decir que el sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia puede parecer paradójica. Es allí sin embargo donde debe tomarse un deslinde a falta del cual todo se mezcla y empieza una deshonestidad que en otros sitios llaman objetiva: pero es falta de audacia y falta de haber detectado el objeto que falla. De nuestra posición de sujeto somos siempre responsables. (Lacan, 1966/2014c, p.816)

Esta cita se vuelve aquí primordial porque introduce la dimensión de sujeto, que en el campo del psicoanálisis es capital. De este modo, Lacan ubica que la responsabilidad corresponde a la posición de sujeto – se refiere principalmente al sujeto en tanto lo referente al analizante. Es decir, la posición de sujeto implica el hacerse responsable por ella, o dicho de otro modo, el ser humano es responsable de su posición de sujeto, la cual puede emerger – lo veremos más adelante – en un análisis con un analista. Ahora bien, resulta necesario ubicar entonces a que se refiere Lacan cuando dice “posición de sujeto”, esto es, cuáles son las características y particularidades que le atribuye. En este sentido, en primer lugar hay que señalar que para el psicoanálisis enmarcado en la enseñanza de Lacan el sujeto no es el individuo. Alguien que demanda realizar un tratamiento psicoanalítico no es un sujeto, sino un individuo que demanda, en principio, comenzar un tratamiento psicoanalítico.

La “posición de sujeto” es una operación lógica, no cronológica e incluso puede no emerger, pero que si acontece se liga entonces a que ese individuo comenzó un análisis y se transformó en un analizante. Alguien



puede concurrir durante años a encuentros periódicos con un psicoanalista y sin embargo que no exista ninguna elucidación de la posición de sujeto, lo cual tampoco excluye necesariamente que no hubiera “mejoras anímicas”. Por eso, estrictamente hablando la referencia de Lacan es atribuible a la existencia de un analizante, en otras palabras, la responsabilidad aquí no es posible si no hay un analizante en juego. Un individuo no es un analizante. Un analizante es una operación lógica que acontece, o puede acontecer en transferencia con un analista que opera con su deseo. Hay entonces una disyunción entre individuo y (posición de) sujeto – analizante. En referencia a lo que es un sujeto, Lacan (1966/2014c) aduce:

El estatuto del sujeto en el psicoanálisis, ¿diremos que lo hemos fundado el año pasado? Llegamos al final a establecer una estructura que da cuenta del estado de escisión, de Spaltung en que el psicoanalista lo detecta en su praxis. Esta escisión la detecta en cierto modo cotidiana. La admite en la base, puesto que ya el solo reconocimiento del inconsciente basta para motivar y puesto que también lo sumerge, si puedo decirlo así, con su constante motivación. (p.813)

Por esta razón, se advierte que para la perspectiva de Lacan el sujeto está dividido por la existencia del inconsciente que se estructura como un lenguaje (Lacan, 1966/2014b). La sola aceptación del inconsciente y del lenguaje como categorías válidas supone la impropiedad de sostener un “sujeto completo” tal como la modernidad ha sostenido estoicamente: un sujeto racional, plenamente consciente y con el recurso infalible de la voluntad. Posición esta última que lejos de estar permitida ha ido colonizando sectores amplios y diversos del pensamiento, incluso dentro del propio campo de la psicología donde es frecuente que opere y que decididamente antagoniza la propuesta subversiva del psicoanálisis. De este modo, es central afirmar entonces que la posición de sujeto a la cual Lacan le atribuye responsabilidad es precisamente la del sujeto dividido por la misma función significante. Esto es nuclear para la cohesión lógica de este trabajo.

Volviendo a lo anterior, hay que recordar, que para Lacan (1966/2014a) “el inconsciente es el discurso del Otro” (p.27). Sobre la figura del Otro, Lacan (1966/2014c) dirá una cantidad pletórica de cosas, lo definirá de muchas maneras, entre ellas, “el tesoro del significante” (p.766). En un sentido, podemos afirmar que si hay sujeto hay otro. El sujeto no se constituye sin la figura del Otro o por fuera del Otro. Es decir, el sujeto que postula Lacan es la antítesis de cualquier intento de identificación. En la misma línea, Jacques-Alain Miller (2019) advierte con firmeza que el análisis se dirige al sujeto y no al yo, es decir, un trabajo de análisis no tiene como objetivo la psicologización del yo. El yo no es el sujeto, son categorías disímiles en el campo del psicoanálisis. Por ello, Lacan (1981/2013) en el seminario sobre las psicosis alegó que en el análisis no se trata de operar en el sentido de instalar una “ortopedia del yo” (p.339). Esto último implicó una crítica profunda del autor hacia las psicologías del ego tan prolíficas desde la muerte de Freud, incluso hasta el día de hoy. En este sentido, el sujeto verdadero es el sujeto del inconsciente, lo que tiene validez, lo que le interesa al analista, es el sujeto del inconsciente, aquello de lo que el propio analizante nada sabe (Lacan, 1966/2014b). Se trata en otras palabras, de todo el descubrimiento freudiano al que Lacan retorna con fidelidad. Un sujeto que no responde a la lógica de un sujeto moderno gobernado por el imperio de la razón, que lo sabe todo de sí mismo, que tiene plena consciencia de su ser. Por el contrario, se trata de un sujeto dividido por la misma función significante y su relación con el Otro. Así, el sujeto del inconsciente es ruptura, es fuga, es entre paréntesis, es contingencia suscitada en análisis. Jacques-Alain Miller (2019) sobre esto concluye que “a nivel de la objetividad el sujeto no existe y es responsabilidad del analista producir, crear, otro nivel propio al sujeto” (p.67).

Ahora bien, es interesante entonces situar que para Lacan de acuerdo a lo citado antes, el análisis implica el hacerse responsable, responder por el lugar de enunciación, es decir responder ante aquello que es propio pero ajeno y que emerge en el encuentro con un analista. Lejos de descansar en un determinismo ligado a

la figura del Otro, del inconsciente freudiano, Lacan postula que hay una responsabilidad a la que afrontar, por la que responder. Si todo analizante tuviera como destino lo determinado en el inconsciente entonces no habría rectificación posible, no habría cura admisible, la existencia sería solo un determinismo trágico e inerte, una mera teleología. Sin embargo, con esto no se debe caer en la confusión respecto de que desde el lado del analista se tenga que operar en la línea de empatizar con el discurso del analizante ni de desligarlo de la responsabilidad que le compete, sino que se trata de habilitar a que los significantes que lo causaron como sujeto resuenen en el análisis. En línea sincera con esto, Lacan (1981/2013) declara que “no basta hacer intervenir los significantes de este modo: Te palmeo la espalda...eres muy gentil...tuviste un papá malo... eso se arreglará...Hay que emplearlos a ciencia cierta, hacerlos resonar de modo diferente y saber al menos no emplear algunos” (p.459).

Por otra parte, en relación directa a la noción de responsabilidad, Jacques-Alain Miller emplea un concepto que puede – de acuerdo a la perspectiva teórica de este autor – interpretarse como sinónimo. Dicho autor es uno de los exégetas más ilustres de la obra de Lacan, ampliamente reconocido en el campo lacaniano. Así, Jacques-Alain Miller (2019) alega que “Lacan llamaba rectificación subjetiva cuando en el análisis el sujeto aprende también su responsabilidad esencial en lo que ocurre” (p.70). Es decir, este concepto – rectificación subjetiva – Miller lo toma a partir de la enseñanza de Lacan, aunque con la paradoja de que Lacan lo utiliza muy pocas veces en su obra. Siguiendo esto, en referencia a dicho concepto Lacan (1966/2014c) dice:

Nada en común entre su procesión, que dice a partir de la superficie y la rectificación subjetiva, puesta en primer plano más arriba en el método de Freud, dónde por otra parte no se motiva por ninguna prioridad tópica. Es también que esta rectificación en Freud es dialéctica y parte de los decires del sujeto para regresar a ellos, lo cual quiere decir que una interpretación no podría ser exacta sino a condición de ser... una interpretación. (p.574)

En ese mismo texto - llamado “La dirección de la cura y los principios de su poder” – Lacan (1966/2014c) hablará también de “rectificación de las relaciones del sujeto con lo real” (p.571). Lo importante en relación a estas citas es que Jacques-Alain Miller (2019) las interpreta en el sentido de que en un análisis de lo que se trata es que el analizante efectúe una localización subjetiva en relación a lo dicho en ese espacio, es decir, de que realice un cambio de posición con lo dicho en un análisis. Esto es, que se produzca cierto pasaje desde la posición de queja donde el analizante ubica la totalidad de las desgracias de su vida en los actos de los otros, hacia ubicar la responsabilidad en aquello de lo que se queja, de lo que le produce sufrimiento. En otras palabras, de tomar posición con vinculación a lo enunciado, que no sea todo el resultado de una alteridad ajena e injuriante. En línea directa con esto, Jacques-Alain Miller (2019) sostiene:

Lo que Lacan llamaba rectificación subjetiva es pasar del hecho de quejarse de los otros para quejarse de sí mismo. Siempre tenemos razones para quejarnos de los otros. Es un punto, de hecho muy refinado, esa entrada de sujeto que dice: “No es mi culpa”. Inversamente, el acto analítico consiste en implicar al sujeto en aquello de lo que se queja, implicarse en las cosas de las cuales se queja. (p. 69-70)

Así, de esta manera, se vislumbra como en la perspectiva de Jacques-Alain Miller la rectificación subjetiva es una operatoria en la cual el analizante se implica en lo que le sucede, en lo que causa sufrimiento. Sin embargo, dicha operatoria no consiste en una sugestión del analista hacia el yo del analizante, sino que es el resultado del despliegue de la cadena significativa mediante la asociación libre. Asimismo, rectificación aquí no debe significarse con un sentido ortopédico, de tornar hacia lo “normal” o lo que el analista cree que funciona correctamente, lo que sería una suerte de retorno a la moral esperable, o como se menciona

en la actualidad, a lo “adaptativo”. Muy por el contrario, en el psicoanálisis se trata de otra cosa. Exhortar a hablar a quien concurre a un análisis porque algo de su vida resuena problemático puede tener como consecuencia – es lo que se intenta alcanzar pero no siempre sucede – el encuentro con el deseo, con los significantes provenientes del Otro, o dicho de otra manera, con la falta de ser del hablante. En relación a esto justamente se dirige Lacan cuando asigna la responsabilidad a la posición de sujeto.

3.- Diferencias y similitudes en torno a la responsabilidad en Sartre y Lacan.

Se señaló antes en el texto recuperado aquí de Sartre que la filosofía que él propone rechaza plenamente la incidencia de los determinismos en la realidad humana. Para el autor los determinismos no son legítimos ni excusas válidas sobre las cuales el hombre pueda descansar o excusarse, sino que por el contrario, debe lanzarse hacia el porvenir con un proyecto decidido por sí mismo. En otras palabras, no hay determinismos que fundamentan que el hombre pueda eludir la responsabilidad que le corresponde ya que la existencia conlleva necesariamente responsabilidad. Por otra parte, en la enseñanza de Lacan los determinismos encuentran un lugar quizás un poco más intrincado aunque puede afirmarse que también son rechazados si se los ubica como una totalidad imperante y teleológica. Esto se desprende fundamentalmente de que, por un lado, es innegable cómo se retomó antes la incidencia del Otro en la constitución del sujeto. El Otro es una instancia en la cual el sujeto se aliena y de la cual debe separarse (Lacan, 1973/2016). La relación del sujeto con el significante no es sin el lugar del Otro. Es decir, desde esta perspectiva, la injerencia del campo del Otro – donde se sitúa el deseo – es flagrante. Ahora bien, esto no significa que la existencia del Otro sea una condena definitiva y absoluta que imprima en el analizante la posibilidad de desligarse de todo aquello que le acontece y concierne, es decir, de huir por completo a cualquier elemento ligado al registro de la responsabilidad. Sobre esto puntualmente resulta necesario aclarar que no debe ser lo que se traduce como una supuesta legitimación para aplicar una lógica punitivista – propia del derecho – que se oriente única y torpemente a culpabilizar al analizante de cuanto drama lo azota en la vida y de las miserias que pueda sufrir. Esta perspectiva no sería otra que el reverso de la crítica de Lacan – citada más arriba – hacia la psicología del ego que tienen como técnica primordial empatizar con el analizante (“te palmeo la espalda...eres muy gentil”) situando la victimización como propuesta terapéutica (que además carecería de una perspectiva ética sería). En ambas, pese a sus diferencias, se elude la posición de sujeto. Así, volviendo a lo anterior, Jacques-Alain Miller (2019) señala que “es un error pensar, en el análisis, que el inconsciente sea el responsable de las cosas por las cuales alguien sufre. Si así fuese destituiríamos al sujeto de su responsabilidad” (p.70). En otras palabras, es inadecuado tanto sostener un determinismo absoluto y cerrado proveniente del Otro (pensado como destino trágico e inmutable) como así también ubicar una libertad plena fuera del campo del Otro. Este binarismo es estéril, impropio e inconducente en la clínica. La posición conveniente está más ligada a un punto medio que se sostiene en cierto equilibrio inefable e incómodo, es decir, ni negación de la existencia del campo del Otro ni afirmación de su existencia como condena irrevocable para el hablante. Dicho de otra manera, no se trata de un determinismo pleno y cerrado donde la responsabilidad estaría sorteada para el sujeto. De igual modo, tampoco se trata de una supuesta autodeterminación total – al estilo del sujeto moderno, racional, plenamente consciente y voluntarista que se propone en la actualidad – donde el analizante sería en verdad un individuo autónomo pasible de aplicarle la lógica punitivista que lo responsabiliza únicamente de la totalidad de acontecimientos que le repercuten.

De esta manera, ambas posiciones desde la propuesta del psicoanálisis son inadecuadas porque dan por resultado la evasión de la responsabilidad ligada a la posición de sujeto tal como concluyó Lacan. Porque además, por ejemplo, si se tomara la dimensión del Otro como un determinismo inexcusable enton-

ces ningún movimiento subjetivo – a nivel del sujeto, de la cadena significante - sería posible dentro de un análisis ya que la experiencia humana sería una tragedia consumada e irreversible que se desarrollaría en una suerte de cadencia, de inercia prefigurada e inapelable. Por el contrario, el psicoanálisis en su práctica demuestra que existe un margen vital para que el analizante efectúe movimientos singulares aún cuando para él todo pueda ser desolación. Aquí, particularmente se ubica un punto preciso de semejanza entre Sartre y Lacan ya que en ambos pensamientos se materializa, incluso con sus particularidades divergentes, el rechazo a un pesimismo inútil que condene fatalmente a la realidad humana. Es decir, cada uno de ellos resiste a la idea de pensar que la vida deba ser una desgracia forzosa sobre la cual no pueda operarse en ningún sentido salvo la contemplación de la caída. Antes bien, ambos ofrecen diferentes respuestas para problemas que, aunque se enuncia como diferentes, tienen como contenido en común el rechazo a un derrotismo pueril.

Por otra parte, se dijo antes que en el existencialismo que profesa Sartre se trata de poner al hombre en posesión de lo que es y de atribuirle la responsabilidad absoluta que le concierne en tanto la existencia precede a la esencia. El ser humano es un proyecto y no hay nada antes de esto. Pero esa responsabilidad no solo lo alcanza a sí mismo sino que resulta extensible a todos los hombres, porque al elegir el proyecto el hombre selecciona una imagen de sí mismo que identifica como correcta para sí y para los demás, de allí su ligazón con el humanismo, lógicamente. Al elegir el proyecto se incluye la alteridad. El hombre no elige lo malo para sí, elige lo que entiende que es correcto, por consiguiente, para todos los hombres también. En este sentido, la responsabilidad es mucho mayor porque el proyecto que se materializa en los actos incluye a toda la humanidad. En relación a esto, desde la perspectiva lacaniana trabajada aquí la responsabilidad presenta diferencias evidentes con lo señalado por Sartre. En primera instancia, no hay una ligazón de la responsabilidad del sujeto con algo del orden colectivo, de la humanidad entera. La posición de sujeto dividido sobre la cual se ubica la responsabilidad decididamente es del orden singular, excluye dicha extensión dilatada. En segundo lugar, en la enseñanza de Lacan – quién retoma los pasos de Freud – como se dijo recientemente, la responsabilidad es en relación a la posición de sujeto. Por ello, es dificultoso hablar aquí “de lo que es” como aduce Sartre ya que el psicoanálisis opera en la dirección justamente contraria, la del no-saber (hay una disyunción entre saber y verdad) y dicha proposición sartreana “de lo que es” implica necesariamente un saber sobre ello, es decir, el hombre es consciente de que debe proyectarse hacia el porvenir, Sartre lo enuncia literalmente así. Ocurre de igual modo con la cualidad humanista de la responsabilidad que Sartre le endilga, donde precisamente se observa este vestigio de “saber lo que sé es” ya que justamente al decidir el proyecto se está eligiendo a todos los hombres en función de lo que se cree correcto para sí mismo, de allí entonces esa responsabilidad masificada. Se es responsable por sí mismo pero también por los demás. De este modo, para Sartre se pone al hombre en posición “de lo que es” y eso se liga con una responsabilidad ineludible con sí mismo y con los demás hombres. Se es responsable, porque se sabe lo que se es. En un sentido contrario, en un análisis se es responsable – se responde -- por lo que en principio no se sabe debido a que eso emerge contingentemente mediante la asociación libre y con un analista dirigiendo la cura. Si se dijo antes que la rectificación subjetiva es una operación mediante la cual el analizante se hace responsable de aquello sobre lo cual se queja y que suele tener por contenido la culpabilidad a los demás – los otros son siempre los infaustos - entonces se evidencia claramente que hay una dimensión de no-saber que está presente. Este lugar de enunciación, la confrontación con lo enunciado, no es un saber operado antes de la entrada en análisis sino que por el contrario es una operación lógica consecuencia del encuentro con un analista. En vinculación a esto Lacan (1966/2014c) afirma con firmeza:

El inconsciente, a partir de Freud, es una cadena de significantes que en algún sitio (en otro escenario, escribe él) se repite e insiste para interferir en los cortes que le ofrece el discurso efectivo y la cogitación que él informa. (p.760)

De esta manera, Lacan retomando los desarrollos freudianos recupera la idea del inconsciente como otra escena, otro escenario desde donde la cadena significativa insiste por interferir el discurrir del habla cognoscible. Esta idea es clara, hay algo desconocido que desde otro lugar insiste para emerger, por eso es una discontinuidad y desconocido para el hablante. Un poco más adelante, Lacan (1966/2014c) agrega sucintamente:

A saber, la manera de justa de contestar la pregunta: ¿Quién habla? Cuando se trata del sujeto del inconsciente. Pues esta respuesta no podría venir de él, si él no sabe lo que dice, ni siquiera que habla, como la experiencia entera del análisis nos lo enseña. (p.762)

Por último, a partir de lo trabajado, se puede afirmar que tanto en el proyecto filosófico de Sartre como en el psicoanálisis que desarrolla Lacan, la noción de responsabilidad presenta un profuso sentido ético aún cuando las fundamentaciones que lo sustentan sean diferentes. Esta es otra similitud que puede establecerse entre las obras de los autores. Sucede que la responsabilidad en Sartre, en su íntima relación con la libertad, el compromiso y el acto, conforma un concepto rebosante de eticidad. El proyecto filosófico-político de Sartre se estructura en una ética irrecusable que se sostiene en el fundamento de la libertad y la responsabilidad, como vimos aquí. Cuando señala que el hombre está condenado a ser libre y que por lo tanto debe hacerse cargo de la responsabilidad que acarrea esta libertad – libertad que desdeña los determinismos y abraza el compromiso – Sartre está estableciendo con suma firmeza la ética que postula. En otras palabras, puede decirse que hace de la responsabilidad una ética.

Del mismo similar, lo trabajado aquí en torno a la enseñanza de Lacan no debe desligarse de la eticidad que le compete. Así, la noción de responsabilidad abordada desde la óptica del analizante – la óptica del analista sin lugar a dudas comporta esta misma cualidad – tiene un acentuado carácter ético. Cuando Lacan sitúa a la responsabilidad como cualidad inmanente a la posición de sujeto allí se ubica la ética que la fundamenta. Es decir, es desde la noción de sujeto que Lacan describe exhaustivamente desde donde brota su eticidad y que significa además un rechazo a cualquier identificación, psicologización y un intento de objetivación del sujeto a partir de categorías morales de época. Como bien afirma Jacques-Alain Miller (2019) “la categoría de sujeto, como tal, no puede ser colocada sino en la dimensión ética” (p.13). Si la posición de sujeto imprime el hacerse responsable, dar respuesta por ella, entonces esta operatoria de responsabilidad es portadora de una condición ética.

CONCLUSIONES

De acuerdo a lo trabajado aquí, se retomaron elementos ligados a la noción de responsabilidad desde la obra de Sartre y Lacan, lo que permitió establecer una aproximación a la formulación realizada por ambos autores en sus respectivos trabajos teóricos. A partir de esto, se realizó un paralelismo entre las dos perspectivas ubicando así algunas diferencias y similitudes entre los autores en relación a la responsabilidad desde sus diferentes aristas.

En este sentido, en vinculación con las semejanzas, se evidenció cómo en ambos autores hay un rechazo a los determinismos como un fundamento legítimo para eludir la responsabilidad concerniente a la experiencia humana. Asimismo, tanto en Sartre como en Lacan se encuentra un rechazo prominente al pesimismo como operación válida y resolutoria del hablante. Igualmente, se ubicó una similitud en torno a lo referente de la dimensión ética ligada a la noción de responsabilidad que cada uno de los autores emplean. Es decir, pese a las diferencias en el contenido argumental tanto en Sartre como en Lacan hay un sentido ético que se vincula a la responsabilidad.

Por otra parte, dentro de las divergencias que se trabajaron aquí entre las dos perspectivas se ubicó que para Sartre la responsabilidad posee un alcance mucho más extensible en comparación a la perspectiva de Lacan. De igual modo, la noción de saber/no-saber ligada a la experiencia humana presenta posiciones disímiles entre los autores.

De esta manera, pese a las diferencias evidentes de los autores en relación al campo de pertenencia disciplinar se ubicaron algunas similitudes conceptuales entre ellos que tuvo a la noción de responsabilidad como elemento central. Es menester aclarar que lo realizado aquí no impide la profundización de lo trabajado. Por el contrario, la proliferación del establecimiento de una intersección entre ambos autores es sumamente fértil. Esto se fundamenta en que Sartre y Lacan, como se mencionó al principio, no solo coexistieron históricamente sino que formaron parte del círculo de intelectuales preponderantes de Francia estando anoticiados ambos del trabajo intelectual del otro. Tal es así, que Jacques Lacan en varios pasajes de su obra hace referencia a elementos de la obra de Sartre, o del existencialismo que estaba en pleno vigor en esa época. Incluso compartieron las clases sobre la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel dictadas por Alexandre Kojève. De este modo, queda esto sujeto a futuras investigaciones donde sería útil ubicar preguntas de suma relevancia tales como: ¿Qué elementos similares y divergentes sustanciales pueden ubicarse en torno a la noción de sujeto que ambos autores proponen? ¿Qué aportes de la enseñanza de Merleau-Ponty retoman Sartre y Lacan para desarrollar sus respectivas teorías? ¿Cuál fue la incidencia del pensamiento marxista – tan vigente en la época y en los intelectuales franceses – en la obra de ambos autores? ¿Cuál es la importancia que Lacan le otorga a la noción de libertad a lo largo de su enseñanza? Dicha noción, ¿posee similitudes con la propuesta sartreana de la libertad?



REFERENCIAS

- Lacan, J. (1966/2014a). *Escritos I: primera parte* (T. Segovia, trad.). Siglo veintiuno.
- Lacan, J. (1966/2014b). *Escritos I: segunda parte* (T. Segovia, trad.). Siglo veintiuno.
- Lacan, J. (1966/2014c). *Escritos II* (T. Segovia, trad.). Siglo veintiuno.
- Lacan, J. (1973/2016). *El seminario de Jacques Lacan: libro II: los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (Juan Luis Delmont-Mauri y Julieta Sucre, trad.). Paidós.
- Lacan, J. (1981/2013). *El seminario de Jacques Lacan: libro 3: las psicosis* (Juan Luis Delmont-Mauri y Diana Rabino-vich, trad.). Paidós.
- Miller, J-A. (2019). *Introducción al método psicoanalítico*. Paidós.
- Roudinesco, É. (2006). *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Fondo de cultura económica.
- Sartre, J.P. (1938/2015). *La náusea* (Aurora Bernárdez, trad.). Losada.
- Sartre, J.P. (1943/2011). *El ser y la nada* (Juan Valmar, trad.). Losada.
- Sartre, J.P. (1946/2009). *El existencialismo es un humanismo* (Victoria Praci de Fernández, trad.). Edhasa.
- Vasallo, S. (2006). *Sartre/Lacan: el verbo ser: entre cuerpo y fantasma*. Catálogos.



Elementos de Populismo Punitivo en el Proyecto de Reforma Constitucional sobre la Introducción de Prisión Perpetua en Colombia

Elements of Punitive Populism in the Constitutional Reform Bill on the Introduction of Life Imprisonment in Colombia

Elementos do Populismo Punitivo no Projecto de Lei da Reforma Constitucional sobre a Introdução da Prisão perpétua na Colômbia

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.513>

Resumen

Introducción: El populismo punitivo se presenta como un fenómeno donde se legisla al margen de un estudio de política criminal, por el contrario se utilizan las coyunturas que mueven las emociones sociales para proponer proyectos de actos legislativos que dejan de lado en análisis disciplinar del asunto para centrarse más bien en intereses particulares, como ganar reconocimiento y por lo tanto electores. **Objetivo:** el presente ejercicio investigativo tiene como fin develar los posibles elementos de populismo punitivo en el proyecto de reforma constitucional sobre la introducción de prisión perpetua en Colombia, en este artículo se postula que el populismo punitivo en la contemporaneidad viene en detrimento de la dignidad humana, que es la columna vertebral de la constitución política de 1991. **Metodología:** Con un horizonte como el anterior, en la presente investigación se planteó la postura sobre el populismo punitivo como manipulación de las masas sociales, tanto ideológicamente como de forma represiva, de modo que toma forma dentro del paradigma de investigación socio jurídica, cuyo método utilizado es el socio-crítico y el hermenéutico o interpretativo, pues estos permiten una lectura desde los texto y los contextos para producir nuevos conocimientos en el campo del derecho penal y de la filosofía del derecho, surgiendo nuevas alternativas teóricas y de aplicación en el campo jurídico, en pro de los derechos humanos, la inclusión y la dignidad humana.

Palabras clave: Populismo punitivo; Derecho penal; Política criminal; Ideología; Poder; Exclusión.

Abstract

Introduction: Punitive populism is presented as a phenomenon where legislation is made outside a study of criminal policy, on the contrary, the conjunctures that move social emotions are used to propose draft legislative acts that leave aside in disciplinary analysis of the matter to focus rather on particular interests, such as gaining recognition and therefore voters. **Objective:** The purpose of this research exercise is to unveil the possible elements of punitive populism in the constitutional reform project on the introduction of life imprisonment in Colombia, in this article it is postulated that punitive populism in contemporary times is detrimental to human dignity, which is the backbone of the 1991 Political Constitution. **Methodology:** With a horizon like the previous one, in the present research the position on punitive populism as manipulation of the social masses, both ideologically and in a repressive way, so that it takes shape within the paradigm of socio-legal research, whose method used is the socio-critical and the hermeneutic or interpretive, as these allow a reading from the text and contexts to produce new knowledge in the field of criminal law and philosophy of law, emerging new theoretical alternatives and application in the legal field, in favor of human rights, inclusion and human dignity.

Keywords: Punitive populism; Criminal law; Criminal policy; Ideology; Power; Exclusion.

¿Cómo citar este artículo?

Flórez, Y. (2022). Elementos de Populismo Punitivo en el Proyecto de Reforma Constitucional sobre la Introducción de Prisión Perpetua en Colombia. *Pensamiento Americano*, e#: 513. 15(29), 105-137. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.513>



Resumo

Introdução: O populismo punitivo é apresentado como um fenómeno em que a legislação é aprovada fora do estudo da política criminal, pelo contrário, as conjunturas que movem as emoções sociais são utilizadas para propor projectos de actos legislativos que deixam de lado a análise disciplinar da questão para se concentrarem mais em interesses particulares, tais como ganhar reconhecimento e, portanto, os eleitores. Assim sendo. **Objectivo:** O objectivo deste exercício de investigação é revelar os possíveis elementos de populismo punitivo no projecto de reforma constitucional sobre a introdução da prisão perpétua na Colômbia, neste artigo postula-se que o populismo punitivo nos tempos contemporâneos é prejudicial à dignidade humana, que é a espinha dorsal da constituição política de 1991. **Metodologia:** Com um horizonte como o acima referido, na presente investigação foi apresentada a posição sobre o populismo punitivo como manipulação das massas sociais, tanto ideológica como repressiva, de modo a tomar forma dentro do paradigma da investigação sócio-jurídica, cujo método utilizado é o sócio-crítico e hermenêutico ou interpretativo, uma vez que estes permitem uma leitura do texto e contextos para produzir novos conhecimentos no campo do direito penal e da filosofia do direito, dando origem a novas alternativas teóricas e de aplicação no campo jurídico, a favor dos direitos humanos, da inclusão e da dignidade humana.

Palavras-chave: Populismo punitivo; Direito penal; Política penal; Ideologia; Poder; Exclusão.

INTRODUCCIÓN

Para dar inicio con la problematización en torno al populismo punitivo, es menester realizar una clarificación conceptual para efectos de lo que el presente trabajo requiere, lo primero sería puntualizar lo que aquí se entiende por populismo punitivo, para ello, se pone de presente a González (2010) donde cita a Larrauri (2007), Prats (2007), Díez Ripollés (2008) y Garland (2009). Entre los autores anteriores existe un relativo consenso en que el concepto de populismo punitivo remite por lo menos a dos aspectos:

Por un lado, a una utilización electoral del derecho penal por parte de los políticos, o como diría Elena Larrauri siguiendo a Bottoms, “[...] cuando el uso del derecho penal por los gobernantes aparece guiado por tres asunciones: que mayores penas pueden reducir el delito; que las penas ayudan a reforzar el consenso moral existente en la sociedad; y que hay unas ganancias electorales producto de este uso”. (p.101)

Teniendo en cuenta lo anterior, el problema consiste en la utilización del derecho penal para manipular a la masa social en detrimento de la dignidad humana, pues se aprovecha la vulnerabilidad y emocionalidad de la ciudadanía para proponer proyectos de ley que están en contravía de los principios esenciales constitucionales, esto con el único objetivo de tener ganancias particulares en cuanto a su botín electoral, del cual se desprende el mantenimiento del poder y de los intereses económicos individuales; con lo anterior se deja lado el fin de la política que a decir de Bobbio (2003) “el fin de la política es el bien común, entendido como bien de la comunidad distinto del bien personal de los individuos que la componen” (p. 240). Esto trae consigo problemas también de legitimidad en el poder porque no está afincado en el bienestar general, sino que por el contrario va en detrimento de este.

DESARROLLO DEL ARTÍCULO

Populismo Punitivo

Para disertar sobre el populismo punitivo es importante en un primer momento realizar un acercamiento al intrincado concepto del poder y sus problemas derivados como lo son la exclusión, la libertad, soberanía entre otros que abordaremos inmediatamente a continuación, pues el populismo punitivo está relacionado de manera directa con la política y el gobierno de un país esto se corrobora de acuerdo con González (2010) donde trae a colación a otros autores para referir que

Existe un relativo consenso entre los autores Larrauri (2006), Prats (2007), Díez Ripollés (2008), Garland (2009), en que el concepto de populismo punitivo remite por lo menos a dos aspectos: por un lado, a una utilización electoral del derecho penal por parte de los políticos, o como diría Elena Larrauri siguiendo a Bottoms, “[...] cuando el uso del derecho penal por los gobernantes aparece guiado por tres asunciones: que mayores penas pueden reducir el delito; que las penas ayudan a reforzar el consenso moral existente en la sociedad; y que hay unas ganancias electorales producto de este uso” (p.7)

Así entonces, una vez establecida esta relación del populismo punitivo con el poder, cumpliendo lo anunciado con antelación se abre paso a la reflexión sobre el poder, el cual nace de la necesidad de dominar a un grupo de individuos y se legitima de diferentes maneras dependiendo el tiempo y el lugar



en que se ponga en cuestión, sin embargo, en lo que respecta al presente trabajo se refiere al poder que nace en la política donde “generalmente» el término «política» se emplea para designar la esfera de acciones que se refieren directa o indirecta a la conquista y ejercicio del poder último (supremo o soberano) sobre una comunidad de individuos en un territorio” (Bobbio, 2003, p.237). Es así como surge la pregunta obligada y es ¿Cuál es el fin de la acción política?, la respuesta se remonta a la Antigüedad, y por tanto ha sido transmitida durante siglos hasta hoy, “la afirmación de que el fin de la política es el bien común, entendido como bien de la comunidad distinto del bien personal de los individuos que la componen” (Bobbio, 2003, p. 240). Continuando con la clarificación del poder es relevante avizorar que “el poder político se distingue por el uso de la fuerza, se exige como el poder supremo o soberano, cuya posesión distingue en toda sociedad organizada a la clase dominante” (Bobbio, 2003, p.243).

Continuando con la misma línea argumentativa y trayendo a colación a Foucault se vislumbra que el poder requiere dos elementos fundamentales que se contraponen, el primero es el conocimiento que lo posee quien detenta el poder y este a su vez esconde y cuida dicho conocimiento, y el otro elemento es negativo es decir que se caracteriza por la ausencia del mismo, en este caso sería la ausencia de un conocimiento específico. Según el pensador “el poder, cuando se ejerce en sus mecanismos finos, no puede hacerlo sin la formación, la organización y la puesta en circulación de un saber o, mejor, de aparatos de saber que no son acompañamientos o edificios ideológicos” (Foucault, 2000, p.42). Este elemento también lo identifica Bobbio quien estudió juiciosamente el poder y pone de presente que:

El poder ideológico se basa en la posesión de ciertas formas de saber inaccesibles para la mayoría, de doctrinas, conocimientos, incluso sólo de información o de códigos de conducta, para ejercer una influencia en la conducta ajena e inducir el comportamiento de un grupo para actuar de una forma en lugar de otra. (Bobbio, 2003, p.242)

El imperio entonces está compuesto por una serie de elementos debidamente estructurados y custodiados por quienes detentan ese poder para que no sean despojados del mismo, sino que por el contrario se garantice la perpetuidad de este.

En esta lógica del dominio está inmersa en el derecho donde es un instrumento por excelencia del poder donde converge el conocimiento y además la fuerza, pues se dilucida como “la ley, soberanamente, asedia las ciudades, las instituciones, las conductas y los gestos; se haga lo que se haga, por grande que sea el desorden y la incuria, ella ya ha desplegado sus poderes” (Foucault, 1989, p.6). La norma tiene el poder de normar las conductas y de convertir en anormales las que no se ajusten a los objetivos e intereses de quien detenta el poder que decide además lo que está bueno y lo que está malo, lo que conviene y lo que no a la sociedad. Al dividir las conductas en normales y no normales está legitimando de este modo la exclusión por que se divide la sociedad entre lo que cumplen la norma y los que la transgreden, los que actúan conforme al derecho imperante creen tener la potestad de y la capacidad de decidir sobre la suerte y sobre la conducta de quien no se ajusta al ideal de verdad de la coyuntura social y política vigente.

Con un panorama como el anterior donde se pone en cuestión la división social se deja ver con claridad el principio de dividir para vencer, pues cuando las polarizaciones se acentúan el poder dominante hace lo suyo y se impone bajo la máscara de voluntad general en palabras de Bobbio (2003) “En una sociedad fuertemente dividida en clases contrapuestas, es probable que el interés de la clase dominante sea asumido y sostenido incluso por medio de la cohesión como interés colectivo” (p.242). Es por ello

que la dominación que se ejerce de manera tan visible no resulta ser abominable a la masa e incluso es aceptada de muy buena manera e implorada, pues esta dominación y ejecución del poder está disfrazada de una falsa autonomía y libertad que no es más que una obediencia mecanizada de los intereses particulares de unos dueños del poder político y de las fuerzas económicas del mercado pero que hacen parecer como un interés general para que no se vea amenazado su poder.

El poder no solo es el conjunto de las normas o la ley como tal este tiene todo un andamiaje que lo hace extremadamente complejo, se pone de presente entonces que la cuestión del poder se simplifica cuando se plantea únicamente en términos de legislación o de Constitución; o en términos de Estado o de aparato de Estado. El poder es sin duda más complicado, o de otro modo, más espeso y difuso que un conjunto de leyes o un aparato de Estado (Foucault, 1980, p.10).

El poder es tan difuso que en este contexto Foucaultiano casi cualquier persona lo puede poner a funcionar, pero no en favor suyo sino del sistema que a quien termina favoreciendo en última instancia es a quienes detentan el poder y por cierto son los mismos que crean y mantienen dicho sistema. El sistema hace que cada individuo ejerce un pseudo poder un dominio sobre el otro, pero “el peligro de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico no viene precisamente más que del hecho de que uno no cuida de sí y por tanto se ha convertido en esclavo de sus deseos” (Foucault 1982, p.119). Situación que se complica porque por un lado el individuo como tal no tiene poder real sobre el otro, pero lo que sí es real es que se hace esclavo de sus deseos, los cuales lo pueden llevar a disidir de la conducta medianamente aceptada y por tanto a ser propenso a ser excluido.

En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. (Foucault, 1970, p.5)

Este principio de exclusión está relacionado de manera directa con el poder, por no decir que el poder en su naturaleza es la exclusión misma. Lo prohibido es aquello que se excluye porque no está acorde con los ideales de comportamiento que se requieren para una sociedad acorde con la visión coyuntural de la época y el lugar que esté en cuestión, por ello quien actúe contrario a ese comportamiento general, es decir, que haga lo prohibido se excluye, se convierte en el otro que es diferente al nosotros. No obstante, existe en nuestra sociedad otro principio de exclusión:

No se trata ya de una prohibición sino de una separación y un rechazo. Pienso en la oposición razón y locura. Desde la más alejada Edad Media, el loco es aquél cuyo discurso no puede circular como el de los otros: llega a suceder que su palabra es considerada como nula y sin valor, no conteniendo ni verdad ni importancia, no pudiendo testimoniar ante la justicia, no pudiendo autenticar una partida o un contrato, no pudiendo ni siquiera, en el sacrificio de la misa, permitir la transubstanciación y hacer del pan un cuerpo; en cambio suele ocurrir también que se le confiere, opuestamente a cualquier otra, extraños poderes, como el de enunciar una verdad oculta, el de predecir el porvenir, el de ver en su plena ingenuidad lo que la sabiduría de los otros no puede percibir. (Foucault, 1970, p.6)

La locura es un concepto fundamental en la teoría de Foucault, porque el pensador sienta su base teórica en análisis de la naturaleza del comportamiento humano, y postula precisamente la locura como un invento de clase dominante para excluir a una población determinada, que generalmente es



el grupo que no está de acuerdo con la concepción del mundo en cómo está aceptado en su generalidad, esto deja como consecuencia un conocimiento de la individualidad para poder dominarla y manipularla de manera efectiva es así como el filósofo pretende mostrar cómo se forma el poder en el siglo XIX, “un cierto saber del hombre, de la individualidad, del individuo normal o anormal, dentro o fuera de la regla; saber éste que, en verdad, nació de las prácticas sociales de control y vigilancia” (Foucault, 2010, p. 6). Teniendo como precedente lo anterior se vislumbra que en la medida que más se conoce al individuo más se violenta, pues según el pensador:

Y así como entre el instinto y el conocimiento encontramos no una continuidad sino una relación de lucha, dominación, subordinación, compensación, etcétera, de la misma manera vemos que entre el conocimiento y las cosas que éste tiene para conocer no puede haber ninguna relación de continuidad natural. Sólo puede haber una relación de violencia, dominación, poder y fuerza, una relación de violación. El conocimiento sólo puede ser una violación de las cosas a conocer y no percepción, reconocimiento, identificación de o con ellas. (Foucault, 2010, p. 17)

Es apenas claro y deducible que el conocimiento al ser violación del sujeto que se conoce con el conocimiento del individuo se está violentando y más si ese individuo sometido al ser estudiado está prisionero y observado todo el tiempo, en este contexto el control y observación del individuo prisionero es ya una violación de sus derechos.

De esa forma, la penalidad del siglo XIX pasa a ser un control no sobre lo que el individuo hace con respecto a la ley, sino sobre aquello que puede hacer. No está de más decir que este control no está sólo a cargo de la administración de la justicia, sino por una compleja red de instituciones (psicológicas, psiquiátricas, policiales, médicas, pedagógicas, etc.) que conforman un poder cuya función es corregir las virtualidades (lo que pueden hacer) y no las infracciones en sí. (Foucault, 2010, p. 23)

Esta situación, deja clara relación con el concepto de los aparatos ideológicos y represivos del Estado los cuales son una serie de brazos que funcionan como un sistema con varios subsistemas que tienen en común el objetivo de la selección de las personas y clasificar entre los normales y los subnormales ya lo expresa el pensador Foucault (2010). “El medio de introducir por fin un corte en el ámbito de la vida que el poder tomó a su cargo: el corte de lo que debe vivir y lo que debe morir” (p. 230). En este caso la muerte no es asesinar sino la exclusión el rechazo del otro, es entonces decidir quién está en perfectas condiciones para hacer parte del sistema homogeneizante y quien es susceptible de ser excluido y apartado de la sociedad de los normales.

El análisis que se ha venido realizando no es meramente enunciativo, es una herramienta que permite entrever las posibilidades de acción con las cuales los excluidos los locos y los que se les violan sus derechos de manera arbitraria simplemente porque no comparten su “normalidad” con los que siguen los ideales de la mayoría tengan una posibilidad de actuación y ganar terreno en la lucha por el respeto y reconocimiento de su individualidad, ya lo decía Foucault que:

El análisis de los mecanismos de poder no tiene como finalidad mostrar que el poder es anónimo y a la vez victorioso siempre. Se trata, por el contrario, de señalar las posiciones y los modos de acción de cada uno, las posibilidades de resistencia y de contra-ataque de unos y otros (Foucault, 1980, p.13)

La investigación teórica y la contextualización categórica de la realidad solo tiene sentido en el mo-

mento que se pretenda una actuación concreta en el campo fenoménico y que no se quede solo el mundo teórico, es por ello que se da continuación con el análisis de la siguiente categoría entrando en el concepto de populismo punitivo propiamente dicho.

Así entonces, dando continuidad con la misma línea argumentativa, en cuanto al concepto de populismo punitivo se realiza un acercamiento a lo que se entiende por tal concepto, que a decir de Uribe (2012):

se entiende por populismo punitivo al tipo de respuesta penal expresiva que -sin asomo de eficiencia y con fines eminentemente electorales- se usufructúa de las sensibilidades de la clase política dominante -determinadas por contextos de emergencia social propios de la transición política del Estado de Bienestar al modelo neoliberal - y se dirige esencialmente contra miembros de las minorías, de los “otros”. (p. 81)

Si bien es cierto que en Colombia como lo discuten muchos académicos no se está en ese tránsito del Estado de Bienestar al modelo neoliberal, mínimamente si se puede convenir en que se está en coyuntura social y política de grandes cambios sociales, políticos y jurídicos donde se tambalean las estructuras del Estado, además esta situación se complejiza aún más si se tiene en cuenta el proceso de posacuerdo en el país, lo cual claramente deja ver un contexto de emergencia social, esto para elucidar la posibilidad y pertinencia de hablar de un populismo punitivo en Colombia, sin embargo, existen unos elementos que constituyen el populismo punitivo que según Uribe (2012):

Deconstruyendo la anterior definición, se tiene que habrá populismo punitivo en aquella sociedad donde: 1) Se utilice un derecho penal expresivo autoritario, 2) Sectores políticos dominantes utilizan el derecho penal para efectos electorales sin importar las consecuencias de efectividad, o de daño social, de la norma. 3) Que exista una particular sensibilidad social producida por la emergencia social inherente al modelo político neoconservador y económico neoliberal propio de la globalización, los problemas de la modernidad y de la gran ciudad; los principales medidores de esta sensación son la desigualdad económica y la inestabilidad laboral, 4) La sociedad debe presentar una escisión interna que permita diferenciar claramente a la mayoría frente a los grupos marginales. Debe existir un enemigo capaz de invitar a la mayoría a cohesionarse en su contra, a identificarse a raíz de la exclusión del “otro”. (p.81)

Así las cosas, el contexto en Colombia está dado para que se pueda hablar de populismo punitivo, pues las desigualdades sociales y económicas saltan a la vista, el derecho penal autoritario va creciendo en los últimos gobiernos, el derecho penal es utilizado por los políticos para hacer sus campañas con las necesidades y los miedos de las clases menos favorecidas, además existe no solo un enemigo sino varios que amenazan la débil institucionalidad que existe a lo largo y ancho del territorio nacional, así entonces no es descontextualizado hablar de populismo punitivo en Colombia.

Por otro lado, se ha argüido al respecto del populismo punitivo que este se da porque es la voluntad del pueblo, porque es la sociedad misma que lo requiere y lo pide, situación que no es del todo cierto pues según Beckett, citado por Uribe (2012):

entre otros autores, ha señalado cómo normalmente son los políticos los que guían la actitud de la sociedad frente al crimen en vez de seguirla, esto es, cómo los primeros acrecientan los miedos y



ansiedades de los segundos para luego proporcionar duras y sencillas soluciones a través de la ampliación del derecho penal y así llevarse el crédito. (p.83)

Desde esta perspectiva, se puede ver con claridad que en si no es la voluntad del pueblo, pues en última instancia y como ya se planteó con antelación, el pueblo se encuentra adormecido y manipulado por medio de los diferentes aparatos ideológicos y represivos del Estado, por lo tanto no tendría una razón lúcida y libre para poner de presente su postura, por el contrario en su mayoría se dejan guiar por los diferentes medios masivos de comunicación al servicio de quienes detentan el poder político y económico, quienes general una verdad que no es la verdad fáctica sino la que conviene a cada gobierno de turno y cada grupo económico que los patrocina, verdades que van encaminadas a generar una sensación de miedo e inseguridad, para poder vender soluciones que cada vez son más invasivas del espacio privado del individuo y de las libertades de cada sujeto, y que además no son una respuesta real a la problemática, ya lo decía Trujillo (2017):

Existe consenso entre los expertos de que (...) El populismo punitivo es la práctica de promover el encarcelamiento en masa y penas más crueles, con apoyo electoral, utilizando para ello la manipulación de los medios de comunicación y el estímulo de las emociones más primitivas (p. 136)

Emociones como la ira, el miedo, la venganza, que en última instancia llega a legitimar una política criminal que va en detrimento de la dignidad humana, pues el problema real como se dijo con antelación no cesa con estas medidas tomadas a conveniencia de unos pocos y en detrimento de los grupos poblacionales menos favorecidos, pues a decir de Uribe (2012):

Existe un inconmensurable cuerpo de investigaciones, dentro de las que se destaca “Populismo punitivo y Opinión Pública”, capaz de demostrar, con trabajo empírico a lo largo del mundo, que la correlación propuesta por estas teorías sólo es viable cuando se tiene una visión caricaturizada de la real opinión del público frente al crimen y la justicia, esto es, que la sociedad no es tan punitiva como los legisladores y operadores jurídicos piensan que es. (p. 83)

La punibilidad de la sociedad es una falacia que conocen muy bien los políticos que hacen carrera con estas prácticas desafortunadas para los ciudadanos de a pie, pues legitiman con esto el sentir de un solo sector de la sociedad que excluye y persigue el otro, el que es considerado como el enemigo, pues estudios serios han demostrado que cuando a los ciudadanos se les da información acerca de determinado caso penal para que sean ellos los que hagan de juez, los niveles de punitivismo rebajan dramáticamente, atribuyendo penas que suelen ser iguales, incluso inferiores, de las que emanan de los jueces y tribunales. Así mismo, se encuentran dispuestos a contemplar penas alternativas a la prisión intramural y centran el objetivo de la pena en la rehabilitación del condenado. (Uribe, 2012, p.85)

Así entonces, no se puede ver el populismo punitivo, el endurecimiento de las penas, el derecho penal expansivo, como una necesidad que emana del constituyente primario que es el pueblo en un Estado ideal de democracia, por el contrario, el populismo punitivo se convierte en un aparato ideológico y represor del Estado para restringir las libertades individuales y perseguir el “enemigo” pues según Uribe (2012):

En síntesis, a la sombra de un conflicto armado interno, el derecho penal se instrumentaliza para cumplir con fines políticos propios del poder que lo detente; a las lógicas de detener, neutralizar, dar de baja, extinguir o menguar al enemigo, ahora se agrega la de sindicarlo, detenerlo y condenarlo. (p. 91)



Como ya se dijo con antelación, se crea esa forma de exclusión para quien piense diferente, además de los fines de beneficio de quien realiza las propuestas aprovechando el sentimiento de miedo y vulnerabilidad del ciudadano, como ya lo dijo Aponte, citado por Uribe (2012):

En un derecho penal situado dentro del conflicto interno, “el delincuente es tratado más como enemigo que como ciudadano portador de una esfera indisponible de derechos, tiende a ser tratado en la práctica más que como sindicado, como un objetivo de carácter militar”. (p.91)

Esto desconoce que el sindicado es un ser humano y que tiene dignidad principio que sustenta el ordenamiento jurídico colombiano y además los derechos humanos de carácter global, con lo que también se le estaría violando el derecho del debido proceso, sin embargo, este tema será abordado con mayor amplitud más adelante.

Dando continuidad con el hilo conductor se insiste en el miedo como ese sentimiento primitivo al que aluden los políticos para someter a los ciudadanos a unas políticas represoras pues según Trujillo (2017), refiere que:

Sobre la explotación del miedo en la población por parte de los demagogos, con el fin de repletar las cárceles, Hawkins y Zimming sostienen que incrementar el miedo de la sociedad es una técnica obvia para lograr que los ciudadanos le permitan voluntariamente a un gobierno reducir sus propias libertades. (p. 136)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que se gobierna con fundamento en el miedo, sin embargo este fundamento no está desnudo, por el contrario se disfraza de múltiples formas, una de las que toma es la del derecho, que en cuanto al derecho penal ya no está para defender al ciudadano del poder arbitrario del estado sino que el Estado lo ha ido convirtiendo en un aparato represor más para perpetuar su poder y hacer parecer legítimo su poder cada vez más expansivo e invasivo de las esferas privadas del individuo, esto ya lo avizoró Meza (2019) al afirmar que:

El poder punitivo es ejercido por agencias de carácter político, judiciales y de policía, mientras que el derecho penal y la criminología se encargan de generar un marco intelectual y teórico que pretende influir en el desarrollo del poder punitivo (Melossi y Pavarini, 1985). El derecho penal tiene una capacidad de influencia en el poder punitivo de carácter relativo, puesto que no siempre el poder punitivo se crea con fundamento en las líneas del derecho penal y de la criminología de la manera en que los doctrinantes lo han planteado. (p. 169).

Cada vez es menos la influencia del derecho penal de los intelectuales y órganos especializados en política criminal, en el poder punitivo, pues cada vez el derecho penal es más carcelario y menos respetuoso de las libertades individuales, no tiene observancia de la dignidad humana y de las consecuencias nefastas que tiene un derecho del castigo y la venganza para una sociedad que apenas se está desarrollando en sus fundamentos de una cultura político y jurídica que además no está contextualizada con su cultura. Las investigaciones de la política criminal quedan solo en documentos y nunca llega a salir de la academia pues a decir de Pérez et al. (1999)

Por lo que concierne a la política criminal como la entidad habilitada “para examinar la utilidad de la intervención penal del Estado y, por lo tanto, para reorientar dicha intervención, recomendando su

reducción e incluso su eliminación”, debe decirse que esta función precisamente podría explicar que por Política Criminal se pretendiera designar algún cuerpo teórico alimentado desde diversos campos (la criminología y el derecho penal por ejemplo) y que para ella se reclamase cierto estatuto disciplinar. Sin embargo, de una parte, la consideración de tales posibilidades -reorientación, reducción o eliminación de la intervención penal- permanece exclusivamente aún a la vista de la investigación y la reflexión criminológica que no sólo se pregunta hoy por el problema de la desviación o del delito, sino que también pone en cuestión el sistema penal. (p.22)

Y pone en cuestión al derecho penal en cuanto a su efectividad corresponde pues desde el Estado social de derecho donde implica una satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos y por tanto una intervención del Estado en la consecución de tales fines, esto además implica una participación completa y efectiva de la ciudadanía en el poder dejando como consecuencia una pluralidad intrínseca que se expresa en un sistema social, político y por ende jurídico, desde esta perspectiva se da entonces la dignidad humana como columna vertebral del respeto y la inclusión, y es además el principio que ha fundamentado los derechos humanos, sin embargo tales derechos en la realidad fáctica han sido menoscabados teniendo en cuenta el sistema jurídico penal en Colombia y más aún en cuanto al cumplimiento de la condena.

Con un panorama como lo anterior es pertinente avizorar en esta línea de los derechos humanos aterrizada a una realidad tangible del sistema penitenciario colombiano donde se dan unas posibles violaciones de los derechos hacia los reclusos, si bien es cierto que han cometido errores no dejan de ser seres humanos con una dignidad inalienable, además si se tiene en cuenta el artículo cuarto de la ley 599 del 2000 sobre las funciones de la pena “La pena cumplirá la función de prevención general, retribución justa, prevención especial, reinserción social y protección al condenado. La prevención especial y la reinserción social operan en el momento de la ejecución de la pena de prisión” (Ley 599 del 2000, art. 4). Al respecto cabe la pregunta ¿En el sistema penitenciario actual colombiano se están cumpliendo las funciones de la pena? Develar esta situación permitiría una disertación objetiva lo que implica un posible paso significativo en cuestiones doctrinarias y legales con respecto al tema, pero según Díez (2004):

Se asienta la impresión de que el énfasis en la resocialización del delincuente constituía objetivamente una cortina de humo que velaba las responsabilidades de la sociedad en su conjunto, de los sectores sociales más favorecidos de ella y de los propios órganos de control en el surgimiento de la delincuencia o incluso en la definición de lo que podía considerarse como tal. Los movimientos propios de la criminología crítica juegan un importante papel al respecto desde fuera y desde dentro del modelo resocializador. (p. 5)

La resocialización entonces, no es tomada en el sentido real que se planteó para el reconocimiento de la dignidad humana, precisamente porque el delincuente es tratado como un enemigo obedeciendo a la politización del delito, así pues, en este sentido:

Se explica la emergencia del populismo penal, por el hecho de que hay algunos políticos profesionales que han politizado la cuestión del delito y encuentran en ella un escenario en el cual competir política y electoralmente y obtener ventajas, apostando a la promoción de medidas e iniciativas de tendencia política. (Gómez, 2012, p.4).

Lo anterior reafirma la postura que el derecho penal una cosa es en la ley positiva y otra en la aplicación fáctica del derecho penal, pues según entrevista realizada al señor Máximo Sozzo por Andrés

Gómez y Fernanda Proaño (2012) y respecto a la pregunta de ¿cómo se manifiesta el populismo penal en la práctica?, este indicó:

Tenemos muchos ejemplos de medidas penales que incrementan la punitividad en los libros, pero que no se traducen en los hechos. Un ejemplo que es muy característico en muchos países de América Latina en los últimos 15 o 20 años, son las reformas legales que han incrementado la penalidad para los delitos vinculados a la corrupción como es el caso de Argentina o Brasil. Por lo general, luego de grandes escándalos de corrupción, una de las respuestas de los actores políticos, ha sido promover la reforma de las leyes penales para introducir un tratamiento más severo en este tipo de acto delictivo. Sin embargo, ese tratamiento más severo no se traduce luego en el funcionamiento del sistema penal que inicia procesos penales en muy pocos casos de corrupción y que en menor cantidad de casos aún logra imponer una sentencia judicial de carácter condenatorio. Por ende, ahí hay una distancia entre el derecho penal de los artículos y el derecho penal de los hechos en el incremento de la punitividad que es muy grande, que es muy evidente y que vuelve simbólicas a algunas de estas iniciativas de la punitividad.” (Gómez y Proaño, 2012, p.7)

Estas son entonces las consecuencias de legislar con desconocimiento del funcionamiento del derecho penal, por que dichas normas no se realizan con base en una asesoría de especialistas de la política criminal sino con sustento en intereses particulares, que ponen en entredicho un derecho penal inoperante, que intentan justificar con los Estado de emergencia que a decir de Rivera (2005).

He intentado demostrar expresamente que una tal creencia-también en el caso de error sobre los presupuestos del estado de necesidad suprallegal- es totalmente equivocada y que normalmente en tales casos incluso la aplicación de la pena de la imprudencia sería innecesaria e inadecuada. (p.92)

Dicho Estado de emergencia es una falacia creada políticamente, he ahí la importancia de que la norma esté fundamentada sobre estudios académicos, como lo anotó Varona (2008). “Uno de los “temas estrella” de la criminología del siglo XXI es la investigación sobre las actitudes punitivas de los ciudadanos. Ello deriva fundamentalmente de la creciente preocupación ante el fenómeno conocido por la literatura criminológica como “populismo punitivo” (p.1).

Si no se realizan investigaciones académicas se desfigura la realidad y se hace parecer la necesidad del endurecimiento de las penas, a decir de Uribe (2012). “Así, lo explícito resulta ser una actitud positiva frente a la expansión del derecho penal y lo implícito, lo que subyace, es una actitud de ira, miedo y disconformidad por parte de la vulnerable sociedad actual” (p.75). Lo que se pretende con la investigación es hacer explícito lo implícito y dejar en evidencia que la punitividad social no es otra cosa que estratagemas políticas para mantener el poder a decir de Giraldo (2007). “La estrategia política consiste en copar electoralmente el sistema representativo y la estrategia jurídica, en minimizar los costos jurídicos-civiles de los orígenes violentos de sus riquezas y los costos jurídicos penales de su demencial vorágine de violencia” (p.2). Con un panorama como el anterior y trayendo a colación a Uribe (2012), puede verse que:

Al seguir estos modelos, las lógicas actuales del castigo parten de un contexto de vulnerabilidad: las sociedades cargadas de inseguridad, molestia, inestabilidad, ira, miedo, disconformidad, son precisamente las que más necesitan un castigo exorcizante para poder descargar esas sensaciones y seguir adelante. (p.75)



La sociedad actual al estar en una transición requiere una atención especial por parte del Estado, pero esta atención que mitigue las problemáticas no está en el derecho penal, por el contrario, estas estrategias de aplicación del derecho penal a la problemática es desviar la atención del real problema, lo que no permite el trabajo en las soluciones que requiere la sociedad actual, a decir de Uribe (2012):

lo cierto es que el derecho penal parece ser el clavo ardiente al que se sujetan los políticos para dar una respuesta, aún simbólica o sustitutiva, a los afanes y desconciertos de la gente en sociedades con más pobreza, desigualdad y carencia de referentes comunes, produciendo con ello, evidentemente, un derecho penal cada vez más expansivo. (p. 75)

Y además de expansivo e invasivo menos efectivo, pues se está aplicando en un campo que no es el propio del derecho penal, o al menos que no le corresponde, a una problemática de rabia, miedo y desazón de una sociedad sería mejor pensar en estrategias económicas, sociales incluso psicológicas, pero nunca penales y menos de la manera como está manipulando la masa para legitimar el funcionamiento del populismo punitivo, pues el malestar en la sociedad es real y las causas son el modelo económico impuesto y los que detentan el poder político y económico conocen este fenómeno, pero no van a tomar acciones reales porque no les conviene a sus intereses particulares, sin embargo, tampoco pueden parecer impávidos ante las demandas sociales, por ello realizan acciones populistas para dar una sensación de que se está haciendo algo, a decir de Uribe (2012):

el populismo punitivo, tiene como telón de fondo un contexto idéntico al planteado para la cultura del control: políticas neoconservadoras y neoliberalismo económico producen emergencia social, la cual se manifiesta en sentimientos de angustia y desesperación en el público; sensibilidades que son recogidas diligentemente por el político de turno que con una gran cuota de cinismo ofrece, como *pharmakon*, la cabeza de uno de los otros, de cualquiera de los miembros de alguna clase sin representación o participación política alguna –negros, inmigrantes, pobres, etc. (p. 81)

Desde esta perspectiva es que, según Garland, citado por Uribe (2012), dice:

La voz dominante de la política criminal ya no es la del experto, o siquiera la del operador, sino la de la gente sufriendo y mal atendida, especialmente la voz de “la víctima” y de los temerosos y ansiosos miembros del público. (p.79)

Que además tienen una perspectiva mediática influida por los medios de comunicación masiva y que los que detentan el poder aprovechan para construir sus proyectos legislativos fincados en las necesidades y sentimientos de un grupo de personas pero que repercute de manera directa en votos para mantener el poder político y económico.

El Populismo Punitivo, la Ley y la Jurisprudencia en Colombia

El populismo punitivo ha sido un fenómeno que no ha estado ajeno a nuestro ordenamiento jurídico, por lo que en repetidas ocasiones aparecen sus características tanto en leyes como en sentencias de nuestras altas cortes, este fenómeno social viene en aumento gracias a que la clase política colombiana no desaprovecha ninguna oportunidad dada por alguna situación que se esté presentando en nuestra sociedad para ellos a través de proyectos de ley tratar de quedar bien con una sociedad hambrienta de penas para los supuestos infractores de la ley penal.

En este capítulo se desarrolla una serie de leyes y sentencias en las cuales el populismo punitivo hace su presencia con regulaciones a acciones repudiadas por la población y a las cuales los ciudadanos piden al ejecutivo endurecer su castigo o crearlo si este no existe, situación que aprovechan algunos políticos y magistrados para ganar seguidores con la presentación de proyectos de ley, aprobación de proyectos de ley y sentencias con las que la comunidad queda a gusto, pensando que el problema va a terminar con el endurecimiento de la pena, situación que como ya sabemos no resuelve la problemática de la criminalidad en una sociedad que inconforme con la desigualdad del país.

En la primera parte de este capítulo se tratará de demostrar cómo a través de leyes se han venido endureciendo las penas en nuestro ordenamiento penal. Para lo cual mostraremos de manera cronológica como los legisladores a través de los años vienen fomentando el populismo punitivo con sus decisiones, aprobando proyectos de ley que buscan más severidad en el castigo, creyendo que esto dará fin a la problemática que se está castigando, iniciaremos con la ley 95 de abril de 1936 y que en su artículo 45 señalaba lo siguiente:

“Artículo 45: la duración de las penas es la siguiente:

Presidio, de uno a veinticuatro años,

Prisión, de seis meses a ocho años.

Arresto, de un día a cinco años.

Confinamiento, de tres meses a tres años.

Prohibición de residir en determinado lugar, de tres meses a cinco años

Interdicción de derechos o funciones públicas, de uno a diez años, cuando no se establezca como perpetua.

Prohibición o suspensión del ejercicio de un arte o profesión, de diez días a cuatro años, cuando no se establezca como perpetua.

Caución de buena conducta, de uno a cinco años.

Relegación en las “colonias agrícolas penales, de uno a veinte años.

Suspensión de la patria potestad, de uno a cinco años.” (Ley 95 de 1936, Art. 45)

Como se puede observar, para esta época se manejaba una variedad de penas, sobresaliendo el presidio en donde la pena más alta contemplada era de 24 años, sanción que ha venido aumentando a través de los años como consecuencia en muchas veces de situaciones sociales, que hacen que aumente la sensibilidad de la ciudadanía en exigir el aumento en las penas y apareciendo así una cantidad de políticos que se aprovechan de la efervescencia del momento para proponer estos aumentos en proyectos de ley y tener por parte de la ciudadanía una mejor acogida en las contiendas electorales.



Con la aparición en enero del decreto 100 de 1980 se vio el primer aumento de las penas aumentando estas en un 25%, dicho decreto consideraba lo siguiente:

ARTÍCULO 44. Duración de la pena. La duración máxima de la pena es la siguiente:

- Prisión hasta treinta años.
- Arresto hasta cinco años.
- Restricción domiciliaria hasta cinco años.
- Interdicción de derechos y funciones públicas hasta diez años.
- Prohibición del ejercicio de un arte, profesión u oficio, industria o comercio hasta cinco años.
- Suspensión de la patria potestad, hasta quince años y prohibición de consumir bebidas alcohólicas hasta tres años. (Decreto 100, 1980, Art.44)

Este artículo estuvo vigente por más de una década, hasta que fue modificado por la ley 40 de 1993 endureciendo esta, hasta en un 100% quedando el máximo de la pena de prisión en 60 años, en su artículo 28 consagró lo siguiente:

ARTÍCULO 28. Modificaciones al artículo 44 del Código Penal. El artículo 44 del Decreto-ley 100 de 1980, Código Penal, quedará así:

Duración de la pena. La duración máxima de la pena es la siguiente:

- Prisión, hasta sesenta (60) años.
- Arresto, hasta cinco (5) años.
- Restricción domiciliaria, hasta cinco (5) años.
- Interdicción de derechos y funciones públicas, hasta diez (10) años.
- Prohibición del ejercicio de un arte, profesión u oficio hasta cinco (5) años.
- Suspensión de la patria potestad, hasta quince (15) años. (Ley 40 de 1993. Art. 28)

Este endurecimiento en las penas tuvo su origen en una serie de actuaciones por parte de grupos armados en las que se utilizó de manera alarmante la modalidad del secuestro, hecho que condujo a los legisladores colombianos a aumentar de manera significativa las penas. Un informe de la Radio Nacional de Colombia (2016) adujo: “Según diferentes informes periodísticos, en 1978 se registraron 78 casos. En 1988 se pasó a 721 y en 1990 la cifra llegó a 1.331”. La historia del secuestro en Colombia se registra desde la mitad de la década de 1960, en el mismo momento en que se conformaron los grupos guerrilleros de las FARC, el ELN y el EPL.



Los grupos armados encontraron en este delito, un método práctico y efectivo para financiar sus actividades, solicitando grandes sumas de dinero a cambio de la libertad de sus víctimas, en su mayoría grandes empresarios, ganaderos, diplomáticos y líderes políticos. No obstante, con el transcurrir de los años, el secuestro ha afectado a ciudadanos comunes y corrientes o pequeños comerciantes, pues esta práctica ha sido utilizada también por las bandas criminales que operan en las grandes ciudades.

Uno de los eventos más impactantes de la historia reciente del país es la toma del Palacio de Justicia por parte de la guerrilla del M-19, donde se registró la detención de civiles, un hecho en el que murieron rehenes, algunos de ellos todavía desaparecidos.

Los casos siguieron conmocionando al país y fue en la década de 1990 cuando los carteles del narcotráfico usaron el secuestro para presionar sobre leyes o interferir en las elecciones populares. El secuestro, también ha sido una de las armas contra la libre expresión, convirtiendo al periodismo en una de las profesiones más peligrosas para ejercer en el país.

Como era de esperarse dicho entorno violento llevó a que la ciudadanía exaltada solicitara el endurecimiento de las penas para que los presuntos infractores del delito de secuestro estuvieran más tiempo privados de la libertad, y de ahí en adelante con la expedición de los nuevos códigos penales solo podemos observar una cantidad de artículos cargados con penas altísimas para que la sociedad, en su afán de justicia se crea la idea de que el legislativo está haciendo algo por la seguridad de la ciudadanía, situación totalmente alejada de la realidad ya que estas penas no inciden en la reducción del delito ni es una buena práctica de política criminal como lo expresa Cotes y Fuentes (2012).

se pueden extraer tres mensajes político-electorales claves sobre la política criminal: a) los temas criminales tienen potencial para ser cuestiones centrales en los debates políticos; b) los gobernantes o políticos tienen que demostrar a cualquier costa que son duros contra el crimen; y, c) aunque las propuestas político-criminales de los partidos políticos contengan soluciones welfaristas, éstas no deben aparecer como parte de la política criminal cuyo discurso debe centrarse en la dureza contra el crimen. (p.66)

En este mismo artículo se resaltan tres proyectos de ley que tenían mucho auge por ser del cariño de la población colombiana porque tocaban temas sensibles como el abuso sexual a menores de edad, cárcel para conductores sorprendidos en estado de embriaguez o el famoso cáncer colombiano de la corrupción citando textualmente lo siguiente:

Uno de los más polémicos en nuestro país es la propuesta de cadena perpetua para violadores, asesinos, secuestradores, y maltratadores de niños impulsada por la Senadora del Partido Verde Gilma Jiménez, quien en la última contienda electoral obtuvo la 7ª votación más alta, evidenciando así su alto índice de popularidad. (Cotes y Fuentes, 2012. p. 67)

Por otro lado, aparece en trámite una iniciativa legislativa realizada por el Senador Roy Barreras, en la que se propone cárcel inmediata a los conductores ebrios. Esta es apoyada por el ministro de Transporte Germán Cardona, quien manifiesta el apoyo del Gobierno a la iniciativa. “Una persona en estado de embriaguez es un asesino en potencia, dijo el ministro. Agregó que es necesario mandarles a los colombianos un mensaje de enorme responsabilidad, y decirles que conducir en estado de embriaguez da cárcel”. (Cotes y Fuentes, 2012. p. 68)



El estatuto anticorrupción es uno de los proyectos de ley que ya fue sancionado por el entonces presidente de la República Juan Manuel Santos. “Está compuesto por cerca de 150 artículos que ponen lupa a la contratación pública y la financiación de campañas políticas. También amplía el plazo de las investigaciones y los términos de prescripción” (Cotes y Fuentes, 2012, p. 68)

Visto esto, después de las elecciones al congreso, podemos notar que los políticos que lideraron estas iniciativas obtuvieron una gran acogida de los votantes, llevándolos a mantener su curul y quedando entre los candidatos más votados por el pueblo colombiano.

A estas iniciativas se sumaron dos proyectos de ley más en días posteriores a elecciones de congreso, por lo que pueden tomarse como acciones populistas de candidatos a estas curules, y obtener así una gran acogida de los electores en las urnas, para lo cual el periódico el tiempo narro “el Congreso puede estar incurriendo en actitudes ‘populistas’ al aprobar leyes que son insostenibles económicamente para el país pero que tienen un gran impacto mediático y generan buenos réditos políticos para los parlamentarios sobre todo en un año previo a las elecciones”

Eso fue lo que ocurrió con dos proyectos de ley aprobados por el legislativo que fueron objetados por el Gobierno, argumentando falta de recursos para el cumplimiento de estos.

Las iniciativas frenadas por el Ejecutivo, de alto carácter social, son la que reduce en 150 semanas las cotizaciones de las mujeres que ganen hasta dos salarios mínimos y que cumplan con la edad de 57 años y la que baja del 12 por ciento al 4 por ciento los aportes de los pensionados a salud.

Solamente los proyectos que tienen que ver con las pensiones le costarían al Estado cerca 10 billones de pesos y hasta el momento no se sabe cuál será la fuente de financiación, pues es evidente que se tendrá que disponer de recursos públicos.

La molestia del Gobierno se basa en que los proyectos fueron aprobados por el Congreso no obstante las reiteradas advertencias sobre la falta de recursos para ponerlos en marcha.

Es decir, de acuerdo con el Ejecutivo, los congresistas les dieron trámite a los proyectos aún a sabiendas de su inconveniencia y le dejaron a la administración del presidente Juan Manuel Santos el costo político de frenar las iniciativas, pues de no hacerlo se tendrían que buscar nuevas fuentes para financiación, entre las que se encuentran nuevos tributos o disminuir el presupuesto de otros rubros.

“Es bien sabido que, durante su último año de periodo, cuando inician su campaña, los congresistas evitan discutir proyectos que generen malestar en la gente y procuran, por el contrario, aprobar los que tengan un alto impacto popular.” (Política, 2017) esto da muestra de la manipulación que existe de los legisladores hacia el pueblo colombiano, formulando estas leyes solo con el objetivo de ganar adeptos para una cercana contienda electoral, a sabiendas como dice el anterior artículo de que estas iniciativas no llegaran a feliz término por tratarse de proyectos que no cuentan con un presupuesto y que no serán sancionadas por el ejecutivo, pero los ponentes recibirán por parte de la ciudadanía un gran apoyo ya que piensan que fue el ejecutivo el culpable de que los proyectos no se conviertan en leyes beneficiosas para los intereses de la comunidad.

Y cómo estas iniciativas podemos encontrar miles más, en las que políticos buscan un beneficio

electoral, utilizando la sensibilidad y necesidad de la población, lanzando propuestas como el aumento del salario mínimo, rebajar los impuestos, acabar con la corrupción, sembrar la paz en el territorio, etcétera etcétera, solo con el fin de sostener sus curules o llegar a ellas, tener un puesto en el ejecutivo y recibir todos los beneficios que trae trabajar en el estado, pero a la hora de la verdad solo quedan en lindas propuestas, que fueron utilizadas para fines personales.

Además de estas iniciativas llevadas al congreso por sus honorables congresistas, tenemos otros ejemplos que se convirtieron también en ley y que hoy son conocidas en el contexto nacional con el nombre de las víctimas, un ejemplo de ello es la ley 1773 de 2016 o ley Natalia Ponce de León, esta iniciativa llega como consecuencia de un ataque a una mujer con un agente químico el cual produce unas heridas considerables en el rostro y en todo su cuerpo de la antes mencionada y crea en la sociedad tal conmoción que es inevitable la solicitud para que sea considerada una acción que necesitaba una penalización especial, fue tan sensible para nuestra sociedad la narración de la víctima que empiezan aparecer en el país fundaciones en contra del maltrato con agentes químicos para lo cual narró el diario El Espectador lo siguiente:

La indignación fue mayúscula, y el activismo de mujeres como Gina Potes, quien creó la Fundación Reconstruyendo Rostros, así como el de la misma Natalia Ponce de León rindió sus frutos. A comienzos de 2015 comenzó su camino en el Congreso un proyecto de ley que proponía crear un tipo penal (un delito aparte) para los ataques con ácido, así como endurecer las condenas hasta los 50 años de cárcel dependiendo de la gravedad de las heridas, y generar una ruta de atención integral para víctimas. Al proyecto, que fue presentado por el partido MIRA, se fue sumando el apoyo desde todas las orillas políticas. (Rubiano, 2016, p. 33)

Fue tanto el furor que para el 6 de enero de 2016 es sancionada la ley 1773, la cual traía modificaciones tanto a la ley 599 del 2000 como a la ley 906 de 2004 y en su artículo 1 aducía lo siguiente “Adiciónese el artículo 116A a la Ley 599 de 2000, de la siguiente manera:

Artículo. 116A. Lesiones con agentes químicos, ácido y/o sustancias similares. El que cause a otro daño en el cuerpo o en la salud, usando para ello cualquier tipo de agente químico, álcalis, sustancias similares o corrosivas que generen destrucción al entrar en contacto con el tejido humano, incurrirá en pena de prisión de ciento cincuenta (150) meses a doscientos cuarenta (240) meses y multa de ciento veinte (120) a doscientos cincuenta (250) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Cuando la conducta cause deformidad o daño permanente, pérdida parcial o total, funcional o anatómica, la pena será de doscientos cincuenta y un (251) meses a trescientos sesenta (360) meses de prisión y multa de mil (1.000) a tres mil (3.000) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Si la deformidad afectare el rostro, la pena se aumentará hasta en una tercera parte.

“ARTÍCULO 3o. Modifíquese el artículo 358 de la Ley 599 de 2000, el cual quedará así:

Artículo 358. Tenencia, fabricación y tráfico de sustancias u objetos peligrosos. El que ilícitamente importe, introduzca, exporte, fabrique, adquiera, tenga en su poder, suministre, trafique, transporte o elimine sustancia, desecho o residuo peligroso, radiactivo o nuclear; o ácidos, álcalis, sustancias similares o corrosivas que generen destrucción al entrar en contacto con el tejido humano; considera-



dos como tal por tratados internacionales ratificados por Colombia o disposiciones vigentes, incurrirá en prisión de cuarenta y ocho (48) a ciento cuarenta y cuatro (144) meses y multa de ciento treinta y tres punto treinta y tres (133.33) a treinta mil (30.000) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

La pena señalada en el inciso anterior se aumentará hasta la mitad, cuando como consecuencia de algunas de las conductas descritas se produzca liberación de energía nuclear, elementos radiactivos o gérmenes patógenos que pongan en peligro la vida o la salud de las personas o sus bienes...). (Ley 1773 de 2016. Art.1, Art. 3)

Además, dicha ley excluye los beneficios de los subrogados penales de que habla el artículo 68 A de la ley 599 del 2000 evitando que los causantes de dichas acciones puedan disfrutar de prisión domiciliaria o la suspensión condicional de la ejecución de la pena.

Como ha sido de esperarse, dicha ley no acabó con la problemática de los ataques con ácido en el país, ya que para el periodo comprendido entre 2016, año en que se sanciona la ley 1773 y el año 2019 se registraron 164 casos de ataques con agentes químicos, de los cuales 96 fueron hechos en contra de mujeres y viéndose a Valle, Antioquia y Bogotá como los lugares con más casos reportados, según indica El Espectador (Redacción Cromos, 2019). Esto es una señal de que la creación de nuevas penas no es la solución para que se disminuya o acabe alguna acción delictiva en nuestro país, ya que se perdió el miedo a la sanción penal.

Las víctimas por ataques con ácidos no solo catapultaron la salida a la vida jurídica de una ley que aumentará las penas y fuera menos flexible con las personas que fueran sancionadas luego de verificar la realización de esta conducta, sino que además dicha acción ha llevado a que el legislativo presentará un proyecto en el cual las víctimas de los ataques con ácido recibieran una atención diferencial, la cual prioriza los derechos tanto en temas de atención en salud como en el acceso a fuentes de empleo. Esta propuesta, luego de pasar por los debates necesarios en el congreso fue sancionada por el ejecutivo y convertida en ley de la República. La ley 1971 del 2019 busca darle un reconocimiento especial a las víctimas de ataques con ácido, por lo que modificó el artículo 5 de la ley 1639 de 2013, quedando éste así “Artículo 5o. Medidas de protección en salud. Créese el artículo 53A en la Ley 1438 de 2011 del siguiente tenor:

Cuando las lesiones personales sean causadas por el uso de cualquier tipo de ácidos o sustancia similar o corrosiva, o por cualquier elemento que generen daño o destrucción al entrar o tener contacto con el tejido humano y generen algún tipo de deformidad o disfuncionalidad, los servicios, tratamientos médicos y psicológicos, procedimientos e intervenciones necesarias para restituir la fisionomía y funcionalidad de las zonas afectadas, no tendrán costo alguno y serán a cargo del Estado, agotando en primera instancia los cargos que procedan a pólizas de salud, medicina prepagada o al Sistema General de Seguridad Social en Salud, sin que ello, implique ningún gasto ni erogación económica a cargo de la víctima o sus familiares.

El Ministerio de Salud garantizará el acceso a los insumos, procedimientos y tecnologías que el médico tratante o especialista requiera para atender oportunamente a una víctima de ataque con sustancias o agentes químicos corrosivos a la piel.

PARÁGRAFO 1o. Los prestadores de los servicios médicos tienen la obligación de llevar un registro y reportar a las autoridades competentes sobre las personas atendidas en casos de lesiones



corporales causadas por ácidos o sustancia similar o corrosiva que generen daño o destrucción al entrar en contacto con el tejido humano. En cualquier momento la policía o las autoridades competentes podrán solicitar el registro correspondiente a los prestadores de los servicios de salud.

PARÁGRAFO 2o. La EPS o la entidad que ejerza sus funciones garantizarán al afiliado en menos de 24 horas todo lo solicitado por el médico tratante para su atención, desde insumos, procedimientos médicos y tratamientos alternos, a partir del momento en que es solicitado por el profesional médico, sin perjuicio de la etapa del proceso en que el paciente se encuentre.

PARÁGRAFO 3o. Por ningún motivo la EPS o la entidad que ejerza sus funciones podrán suspender el tratamiento, negar procedimientos, o retrasarlos. El Ministerio de Salud verificará que las EPS o la entidad que ejerza sus funciones garanticen las condiciones de continuidad de todo el tratamiento incluidos procedimientos ordinarios y alternos, avalados y supervisados desde las unidades de quemados del país. (Ley 1971 de 2019, Art 5)

Todo esto relativo a la atención médica que deberán recibir las víctimas de agentes tóxicos por parte de los establecimientos que brindan los servicios de salud en nuestro país, pero como se anotó anteriormente, esta ley no solo trae beneficios en la atención en salud, sino también hablaba de un apoyo a las víctimas en el tema del acceso al trabajo por lo que en su artículo 12 aduce “que el gobierno nacional reglamentará medidas y mecanismos que posibiliten el acceso a la formación para el trabajo, a la oferta pública de empleos y a la oferta privada de empleos para el beneficio de las personas víctimas de ataques con sustancias o agentes químicos corrosivos a la piel (Ley 1971 de 2019, Art 12). Como podemos ver esta ley no trae nada diferente, ya que es deber del estado proteger a las víctimas de cualquier situación y brindarles una atención en salud que solucione las necesidades de la comunidad, es obvio que deben haber grupos de pacientes que reciban una atención prioritaria y dicha situación debió de preverse con muchos años de anterioridad a la divulgación de esta ley, sin necesidad de aprovechar del furor causado por esta práctica, pero como siempre necesitamos que ocurran hechos como estos para poder tomar medidas.

Siguiendo el mismo sentido, vemos que el artículo 12 de esta ley no da ningún beneficio en específico, solo se compromete a reglamentar medidas y mecanismos, que como sabemos se quedarán en letras y nada más, pero que a la comunidad impacta y crea unas ilusiones, las cuales se verán reflejadas a la hora de ejercer el voto, reconociéndose la voluntad a estos políticos populistas que saben que sólo se regulará en óptimas condiciones el acceso al trabajo de estas personas cuando estemos cerca de otra jornada electoral y recibir así la aceptación de ese grupo e víctimas que verán con muy buenos ojos el actuar del legislativo.

Como Colombia es un país de momentos y situaciones, toca traer a colación el hecho ocurrido en la ciudad de Bogotá, donde un joven fue sancionado por apoyar a venteros ambulantes que no contaban con los permisos necesarios para funcionar en el espacio público de la capital, en dicha ocasión el consumidor que se encontraba disfrutando de unas ricas empanadas se vio sorprendido con un comparento, porque supuestamente estaba apoyando al desuso del espacio público por apoyar a comerciantes sin los requisitos legales para utilizar esa zona, como era de esperarse esta actuación policial ocasionó un gran repudio e indignación por parte de toda la sociedad colombiana, al punto de convocar a una marcha y realizar una colecta para colaborar al joven para pagar la multa sufrida por comerse una em-



panada en la calle, situación que fue aprovechada por un partido político para desarrollar una iniciativa que regulará la explotación del espacio público y así ganar reconocimiento tanto de los comerciantes informales en nuestro país que es una gran cantidad como así mismo de las personas que consumen alimentos en estos lugares.

Es así como el senador Carlos Guevara del partido MIRA presenta ante el congreso el proyecto de ley que busca proteger a cerca de 1.200.000 vendedores ambulantes en todo el país, aduciendo que dicho proyecto busca formalizar este empleo y garantizar un ahorro para la vejez, ya que según Guevara la mayoría del pago que realicen los comerciantes se irá para un fondo que podrá ser utilizado en cierta edad. Y así nace la famosa ley 1988 de 2019 o fogosamente conocida como la ley de la empanada, una ley de la cual recibirá unos muy buenos réditos el parlamentario que tuvo dicha iniciativa, ya que se aprovechó de una situación de las muchas que suceden en nuestro país, para ganar reconocimiento de este sector.

En resumidas cuentas, esta ley busca como dice su artículo 1 establecer una serie de lineamientos, para la formulación de políticas públicas que garanticen una serie de derechos fundamentales a los vendedores ambulantes, entre ellos la dignidad humana, el trabajo, el mínimo vital y la convivencia en espacio público. Además, hace una clasificación a los vendedores ambulantes, clasificándolos en 6 grupos que el artículo 3 lo resume así:

ARTÍCULO 3o. Para los efectos de la presente ley, los vendedores informales se clasifican de la siguiente manera:

- a) Vendedores informales ambulantes: Los que realizan su labor, presentan diversas expresiones artísticas o prestan sus servicios recorriendo las vías y demás espacios de uso público, sin estacionarse temporal o permanentemente en un lugar específico, utilizando sus capacidades, un elemento móvil portátil o su propio cuerpo para transportar las mercancías;
- b) Vendedores informales semiestacionarios: Los que realizan su labor recorriendo las vías y demás espacios de uso público, estacionados de manera transitoria en un lugar, con la facilidad de poder desplazarse a otro sitio distinto en un mismo día, utilizando elementos, tales como carretas, carretillas, tapetes, telas, maletas, cajones rodantes o plásticos para transportar las mercancías;
- c) Vendedores informales estacionarios: Son las personas que para ofrecer sus bienes o servicios se establecen de manera permanente en un lugar determinado del espacio público, previamente definido por la respectiva autoridad municipal o distrital, mediante la utilización de kioscos, toldos, vitrinas, casetas o elementos similares;
- d) Vendedores informales periódicos: Realizan sus actividades en días específicos de la semana o del mes, o en determinadas horas del día en jornadas que pueden llegar a ser inferiores a las ocho horas;
- e) Vendedores informales ocasionales o de temporada: Realizan sus actividades en temporadas o períodos específicos del año, ligados a festividades, o eventos conmemorativos, especiales o temporadas escolares o de fin de año;
- f) Temporalidad: La expresión temporal para efectos de la presente ley se refiere al término de im-

plementación de las políticas de reubicación o formalización a iniciativa de los entes responsables, en ninguna circunstancia se podrá interpretar la expresión temporal como un plazo perentorio impuesto por la administración a los vendedores informales.” (Ley 1988 de 2019, Art.3)

Esto nos lleva a pensar que somos un país que regula cuánta situación resulta a diario y que la clase política colombiana no desaprovecha ninguna oportunidad para ganar imagen favorable ante la población, con la presentación de proyectos de ley llamativos para los ciudadanos, que a su vez los lleva a apoyarlos en una futura contienda electoral y en muchas ocasiones ese es el mayor objetivo de los políticos.

La tercera parte de este capítulo estará enfocada en una clase de sentencias de las altas cortes, en las cuales se apoyan leyes populistas declarando la exequibilidad de sus artículos y además solicitando que se profieran otras series de regulaciones que la comunidad en su efervescencia reclama. Como hemos visto en los últimos años, estas cortes han perdido confianza en la comunidad colombiana, tanto por escándalos de corrupción de sus magistrados, como por la falta de diligencia en la determinación de sentencias que beneficie a la comunidad y no a las instituciones del estado, como en muchas ocasiones ocurre con sus posturas. Primero reflexionaremos sobre algunas sentencias y finalmente miraremos los fallos que tienen pendientes de carácter popular que tiene en vilo a toda la comunidad tanto política como social, ya que se encuentran envueltos en escándalos personajes de alto renombre en la política colombiana.

Iniciaremos dándole una mirada a la sentencia C-108/2017 con la cual se trató de dejar sin vida jurídica una expresión que trae la ley 890 del 2004, con la cual se modificó y se adiciono el código penal, la expresión demandada con esta sentencia se encuentra en el artículo 14 de la ley anteriormente mencionada y buscaba aumentar en la tercera parte del mínimo y en la mitad en el máximo para delitos contenidos en la parte especial del código penal. El ciudadano que instauró la demanda aducía que esta iba en contra del preámbulo y de los artículos 1, 2 y 13 de la Constitución Política con justificación jurisprudencial de la corte suprema de justicia, la cual en fallo proferido en febrero de 2013 sostenía “que el incremento punitivo establecido en el artículo 14 de la Ley 890 de 2004, además de resultar injusto y contrario a la dignidad humana, carece de fundamento y desconoce la garantía de proporcionalidad de la pena” (Sentencia C-108, 2017), anotación que motivó al demandante a solicitar la inexequibilidad de dicha expresión. Entidades como el ministerio de justicia, fiscalía general de la nación, academia colombiana de jurisprudencia y universidades como la libre de Colombia. Ibagué y externado de Colombia compartieron la misma postura de afirmar que dicha expresión no vulnera el principio de proporcionalidad y que el incremento punitivo surgido por la norma demandada se hizo constatando razones de política criminal y que además el legislador actuó en desarrollo de la facultad que le reconoce la constitución para fijar tanto las penas como crear los delitos.

La postura de la corte en esta decisión estuvo centrada en los argumentos de que “En virtud de la cláusula general de competencia normativa que le corresponde al Congreso de la República, derivada de los artículos 114 y 150 de la Constitución, éste órgano dispone de la potestad genérica de desarrollar los mandatos superiores a través de la expedición de disposiciones legales, lo que incluye la facultad de desarrollar las políticas públicas, entre ellas el diseño de la política criminal del Estado, lo que comporta la determinación de los bienes jurídicos que merecen tutela penal, la naturaleza y el monto de las sanciones y el procedimiento a través del cual se imponen y ejecutan.

Con fundamento en esta atribución al órgano legislativo se le reconoce en materia penal una compe-



tencia exclusiva y amplia que encuentra pleno respaldo constitucional en los principios democrático y de soberanía popular (arts. 1º y 3º superior). Con base en esta potestad, el legislador penal puede crear, modificar y suprimir figuras delictivas; introducir clasificaciones entre las mismas; establecer modalidades punitivas; graduar las penas que resulten aplicables; y fijar la clase y magnitud de éstas con arreglo a criterios de atenuación o agravación de las conductas penalizadas; todo ello de acuerdo con la apreciación, análisis y ponderación que efectúe sobre los fenómenos de la vida social y del mayor o menor daño que ciertos comportamientos ocasionen al conglomerado social.

La potestad exclusiva y amplia que se confiere al legislador para la concepción y diseño de la política criminal se fundamenta así mismo en la necesidad de que la respuesta penal esté precedida de la más amplia discusión colectiva y democrática.

La finalidad de esta representación popular en la elaboración de las leyes penales deriva no sólo del respeto de la separación de poderes, y de los controles que ésta supone para la protección de la libertad individual, sino que también debe permitir un proceso público de debate y aprendizaje en la concepción y ejecución de las políticas criminales, es decir una elaboración más democrática de la ley penal. Esta discusión pública debe permitir que la respuesta penal no sea un recurso contingente que el poder político utiliza a discreción, sin debate, para hacer frente a las dificultades del momento. La respuesta penal debe ser proporcional a la conducta objeto de la sanción, debe ser idónea, operar únicamente cuando no hay otras alternativas, y no debe ser criminógena, es decir, causar más problemas de los que resuelve. Esto sólo es posible si la definición de las políticas criminales se hace a través de una amplia discusión democrática, y no mediante una inflación de normas penales promulgadas apresuradamente. Como vemos, el respeto riguroso del principio de legalidad opera no sólo como un mecanismo de protección de las libertades fundamentales, sino que también obliga a la discusión colectiva y democrática de las políticas criminales a fin de evitar la intervención penal inútil y perjudicial. El principio de legalidad es expresión no sólo del Estado de derecho, sino también de las exigencias del Estado democrático, pues gracias a su riguroso respeto pueden llegar a estar representados los intereses de todos los miembros de la comunidad en la elaboración de la política criminal. (Sentencia C-108, 2017)

Así mismo, la Corte ha precisado que en materia de política criminal no existen criterios objetivos que le permitan al juez constitucional determinar qué comportamiento delictual merece un tratamiento punitivo, o incluso penitenciario, más severo que otro, decisión que, en un Estado Social y Democrático de Derecho, pertenece al legislador quien, atendiendo a consideraciones ético-políticas y de oportunidad, determinará las penas a imponer y la manera de ejecutarlas. En efecto, el legislador puede establecer, merced a un amplio margen de configuración, sobre cuáles delitos permite qué tipo de beneficios penales y sobre cuáles no. Dentro de esos criterios, los más importantes son: (i) el análisis de la gravedad del delito y (ii) la naturaleza propia del diseño de las políticas criminales, cuyo sentido incluye razones políticas de las cuales no puede apropiarse el juez constitucional.

Así las cosas, es evidente que la política criminal y el derecho penal no se encuentran definidos en el texto constitucional, sino que corresponde al legislador desarrollarlos y, en el ejercicio de su atribución, no puede desbordar la Constitución y está subordinado a ella porque la Carta es norma de normas (CP art. 4). Pero, en función del pluralismo y la participación democrática, el Legislador puede tomar diversas opciones dentro del marco de la Carta. Esto es lo que la doctrina constitucional comparada ha denominado la libertad de formación democrática de la voluntad o la libertad de configuración política del Legislador.” (Sentencia C-108, 2017).



Todo esto nos indica que la corte constitucional aprueba los parámetros y lineamientos en que se basó el legislador a la hora de presentar y aprobar el proyecto de ley que trajo consigo la promulgación de la ley 890 del 2004 y de la forma en que se proyectó el artículo 14 de la misma ley. Ya que a su consideración esta nunca violó el principio de proporcionalidad y que el aumento de las penas fue el resultado de un estudio de política criminal realizado por los proponentes. Como al principio considerábamos que en Colombia se promulgaban leyes con el fin de darle solución al clamor del pueblo antes unas situaciones, se puede decir que esta ley 890 también se puede enlistar en una de las tantas leyes que tuvieron su origen en una solicitud ciudadana, en este caso la sociedad colombiana siempre tendrá hambre de penas más altas porque considera que es la solución a la problemática de la criminalidad que enfrenta nuestro país, situación que conlleva a que el legislador trate de calmar al electorado con leyes como estas que eleva sustancialmente las penas a todos los delitos que podemos encontrar en la parte especial de nuestro código penal, evento que puede considerarse populista porque como ya se conoce esto no soluciona en nada una problemática que exige acciones más contundentes como creación de empleo formal, más acceso a la educación superior, mejor control en el gasto público, mejoramiento en las condiciones de atención en salud y cientos de situaciones más que verdaderamente tienen un gran impacto a nuestra sociedad. Por tal motivo al ver que la corte constitucional aprueba la anterior ley podemos concluir que está teniendo una postura totalmente populista también, con el fin de sostener una imagen favorable ante la sociedad y evitar críticas posteriores de personalidades que piensan que se debe penalizar cada vez con más severidad.

Para concluir y después de haber reseñado una parte de las experiencias tanto desde el ámbito legal como jurisprudencial, se puede afirmar que el populismo punitivo en Colombia cuenta de vieja data y llegó para quedarse, este fenómeno ya es casi que un elemento esencial a la hora de proponer un acto legislativo en nuestro país y nuestra clase política no desperdicia ninguna posibilidad donde se encuentren alteradas las emociones del electorado para darle saciedad a sus solicitudes de justicia, todo esto con la promulgación de centenares de proyectos de ley que tienen la intención de mejorar algún aspecto en el diario vivir de los administrados, pero que al final solo queda en un archivo porque no recibe el apoyo necesario de la mayoría de los parlamentarios o porque el ejecutivo la califica como inviable para la economía del país.

Es muy frecuente encontrar entre la clase política colombiana frases como “el que la hace la paga” o “mano firme con los corruptos” y todo esto le gusta a esta sociedad con hambre de justicia, por lo que esta demagogia populista hace pensar que esos son los líderes que necesita nuestro país, pero que lastimosamente solo están jugando con los sentimientos y aprovechándose del desconocimiento del ciudadano de a pie, ya que como se pudo notar en el inicio de este capítulo, muchos parlamentarios han sacado provecho de coyunturas sociales en el país para promover proyectos de ley que los haga ser visibles ante el electorado en temporadas cercanas a elecciones con esos temas que son de alta sensibilidad para la ciudadanía, pero que finalmente estos proyectos de ley no traerán cambios sustanciales en el diario vivir del electorado colombiano, porque como se dijo anteriormente en su mayoría estos proyectos no reciben la mayoría necesitada o simplemente no superan el control de legalidad realizado por la corte constitucional o incluso el presidente no las sanciona por considerarlas inviables.

Finalizando y trayendo a colación el tema que nos ocupa como lo es los elementos punitivos en la implementación de prisión perpetua en nuestro país, esto es más que claro que con la aprobación en octavo debate del acto legislativo 001 de 2020, con el cual se modifica el artículo 34 de nuestra carta magna, el sector político de nuestro país está desconociendo totalmente la inconstitucionalidad que



lleva consigo esta nueva ley que acaban de aprobar, la cual está enmarcada y tiene como objetivo principal cambiar la mala perspectiva que tiene la ciudadanía por un congreso que lleva años solo legislando a favor de las clases altas y adineradas de este país, por tal motivo esta nueva ley es un ejemplo de la manipulación de sector político con su demagogia populista para calmar la sed de justicia de sus electores, lastimosamente dicha ley será difícil que supere el control de constitucionalidad cuando sea demandada, ya que como sabemos esta adolece de muchos soportes constitucionales para poder ser aplicada en nuestro país y seguramente será declarada inexecutable y pasara a ser una más de las muestras de voluntad de nuestros políticos que desde un principio sabían que esto no llegaría a ser una realidad, pero lo en ultimas le interesa es recoger sus votos producidos por estas iniciativas legislativas.

Populismo Punitivo y Proyecto de Acto Legislativo 001 del 2019

Después de haber sentado las bases del populismo punitivo de forma teórica con el apoyo de diferentes autores, tanto nacionales como internacionales, y en segundo lugar poner de presente algunas leyes y jurisprudencia que dan cuenta de las medidas populistas tomadas por los legisladores en Colombia, se procede a realizar un análisis sobre el proyecto de acto legislativo 001 del 2019, sobre la implementación de la cadena perpetua en Colombia que fue aprobado y que a la fecha solo falta ser firmado por la presidencia de la república para que sea un acto legislativo propiamente dicho.

Lo primero, es traer a colación los elementos que se tienen en cuenta en el presente trabajo de investigación, para que se configure el populismo punitivo que a decir de Uribe (2012):

1. Se utiliza el derecho penal expresivo autoritario.
2. Sectores políticos dominantes utilizan el derecho penal para efectos electorales sin importar las consecuencias de efectividad, o de daño social, de la norma.
3. Existe una particular sensibilidad social producida por la emergencia social inherente al modelo político neoconservador y económico neoliberal propio de la globalización, los problemas de la modernidad y de la gran ciudad; los principales medidores de esta sensación son la desigualdad económica y la inestabilidad laboral.
4. La sociedad presenta una escisión interna que permite diferenciar claramente a la mayoría frente a los grupos marginales.
5. Debe existir un enemigo capaz de invitar a la mayoría a cohesionarse en su contra, a identificarse a raíz de la exclusión del “otro”. (p.81)

Teniendo en cuenta estos elementos, se pone de presente que en la justificación del proyecto de acto legislativo 001 del 2019 que se viene analizando, se evidencian dichos elementos “1 Se utiliza el derecho penal expresivo autoritario” esto se evidencia en la medida que se pretende que el derecho penal sea un instrumento para imponer una ideología, una forma de entender el delito y el culpable, esto se puede entrever en el primer párrafo de la justificación del proyecto de acto legislativo en cuestión el cual dice que:

En los últimos años, desde la concepción del estado social de derecho, se han venido adelantando modificaciones al ordenamiento jurídico del país con el objetivo de lograr que el actual sistema pe-

nal acusatorio responda de manera efectiva a delitos que a nuestro parecer, y al de la sociedad en general, resultan aberrantes dado el segmento poblacional que se ve mayormente afectado: los menores de edad. Pero no solo por este hecho en sí mismo, sino porque al considerar su estado de indefensión, niños, niñas y adolescentes son quienes más se concentran los delitos de violencia sexual. (Proyecto de acto legislativo 001, 2019, p.4)

Se hace énfasis en la frase “que el actual sistema penal acusatorio responda de manera efectiva a delitos que, a nuestro parecer, y al de la sociedad en general” para notar que precisamente se está poniendo la responsabilidad de resolver esta situación en hombros del derecho penal, cuando a todas luces es un asunto que se debe tratar de manera integral, por ser una cuestión de salud pública como en el mismo proyecto legislativo se reconoce:

Por lo anterior, se tiene que la violencia sexual debe ser abordada de manera integral, pues la misma ha sido considerada mundialmente como una problemática de la salud pública, que se manifiesta en las diferentes esferas sociales, esto es, en el hogar, en la escuela, en el trabajo, en la calle, es decir, en los escenarios en los que hay interacción humana en un plano cercano y próximo. (Proyecto de acto legislativo 001, 2019, p. 4-5)

Si se reconoce que se debe tratar de forma integral, entonces por qué le descargan la responsabilidad al derecho penal, cuando es bien sabido que con las condiciones que se tiene en Colombia en el sistema penitenciario y carcelario no existe un tratamiento tendiente a la resocialización, así entonces, se convierte en una quimera lo de la revisión a la 25 o 30 años, pues si no existen las condiciones para que un reo llegue a la resocialización, entonces no tiene sentido dicha revisión, al respecto la Profesora e investigadora de la Universidad Externado, Ángela Marcela Olarte, refiere que:

El fin de la pena es la resocialización, es un derecho que deben tener todos los privados de la libertad. En ese sentido, los delitos sexuales tienen penas muy altas. Para una persona que sea condenada a los 20 o 25 años, el límite de 60 años es bastante. Ahí habría que preguntarse: ¿qué tipo de Estado Social de Derecho está buscando la sociedad? ¿Se quiere dejar a la población por siempre en la cárcel? Los casos como el de (Luis Alfredo) Garavito o el de Yuliana Samboní existen, pero no son la generalidad, el patrón. Según Medicina legal los delitos sexuales se dan (más) al interior de los hogares. La pregunta es qué queremos hacer con estos padres, abuelos y tíos (abusadores). Una de las finalidades de este artículo es hacer conciencia sobre esos puntos. No se está diciendo que no haya castigo, porque son delitos graves, sino que pensamos que la cadena perpetua no está resolviendo de forma estructural lo que implican los delitos de violencia sexual. (Olarte, 2020, Entrevista el Espectador)

Asimismo, al ser una cuestión de salud pública, ¿por qué estas medidas del derecho penal autoritario y represivo? Además, si se tiene en cuenta el contexto colombiano cuando en los diferentes territorios existe un abandono total del estado, donde las familias viven en condiciones precarias, que no se ajustan al ideal del estado social de derecho, donde se supone que los ciudadanos tiene las necesidades básicas cubiertas, por el contrario el abandono es tal que el estado solo aparece para reprimir, pero ¿Dónde estuvo el estado cuando el ciudadano requería la educación, la cultura, los espacios de ocio sanos? Simplemente ausente, pensando en cómo reprimir y ganar votos con los proyectos de actos legislativos que no resuelven, ni siquiera mitigan una problemática estructural de sociedad.

Como lo diría la profesora e investigadora de la universidad Externado Angélica María Pardo: La

cárcel ya como está es cara. Cuesta \$18 millones al año mantener a una persona en la cárcel. Es muy caro y quiere decir que se está dejando de gastar plata para otras cosas. El presupuesto del Inpec y de la Uspec es también muy alto, tienen más de \$2 billones. Ahora, esto no quiere decir que como sale muy caro mantener viva una persona entonces más bien apoyemos la pena de muerte. Nosotros no estamos de acuerdo ni con la pena de muerte ni con la prisión perpetua, ni con los términos prolongados de privación de la libertad porque eso no soluciona el problema de la delincuencia. Nosotras creemos más en invertir la plata en cosas como educación, trabajo y agricultura porque si eso es así, deja de llegar gente a las cárceles. Solo el 3 % de las personas que están privadas de la libertad tienen educación superior. (Pardo 2020, Entrevista el Espectador)

Se denota entonces una clara correlación entre la falta de educación, y por ende de necesidades insatisfechas, abandono del estado, con la criminalidad, lo que debería de ser el primer análisis a realizar al momento de tomar medidas contra el crimen, no como de manera olímpica lo hacen quienes proponen estas iniciativas legislativas a sabiendas que no van a solucionar la problemática social que se viene analizando.

El segundo elemento que se pone en cuestión es “2) Sectores políticos dominantes utilizan el derecho penal para efectos electorales sin importar las consecuencias de efectividad, o de daño social, de la norma” por esto se trae a colación la docente investigadora de la Universidad Externado, Ana Lucía Moncayo, quien refiere que:

Los proyectos e iniciativas (legislativas) no tienen ningún fundamento empírico. Es decir, aunque buscan proteger la integridad y la libertad de los niños y niñas, estos solo mencionan que ha aumentado la violencia sexual, pero en ningún caso existe una relación o evidencia que diga que implementar la pena perpetua va a mejorar la protección a los niños y niñas. No hay ninguna relación que demuestre que esa implementación sea idónea. Tampoco estos proyectos demuestran el impacto que tienen frente al condenado o la familia. Tampoco demuestran el impacto que va a tener la cadena perpetua en el sistema penal y penitenciario. En conclusión, son proyectos en los que reina la incertidumbre, son populistas, distraen a la gente para hacer creer en la opinión pública que se está haciendo frente a la violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, pero que solo buscan un rédito o beneficio político. Es decir, hay un populismo punitivo. (Moncayo, 2020, Entrevista el Espectador)

Es claro que, si no existe un estudio serio de política criminal que sustente estas iniciativas legislativas fracasarán y más cuando sí tienen estudios investigativos donde se demuestra que la criminalidad está ligada con el abandono del estado y la pobreza, y además existen también análisis rigurosos académicos que muestran que el endurecimiento de las penas no reducen la criminalidad esto lo refiere la investigadora Ángela Marcela Olarte, quien refiere que:

La violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes es un problema social que se está pretendiendo resolver con la prisión perpetua. Sin embargo, no hay una evidencia empírica que justifique que una medida tan lesiva realmente reduzca la comisión de delitos de violencia sexual. Desde el año 2001 las penas en materia de delitos contra la libertad y la integridad y la formación sexual han tenido un incremento del 110 %, es decir, entre 10 y 12 años. Y, lo que nos muestran las cifras de Medicina Legal, es que aun así el delito sigue en aumento. Entonces, no porque tengamos penas más altas el delito de violencia sexual se reduce. Para eso se requiere un estudio de las causas estructurales del delito. Adicionalmente, para que la política criminal tenga ese efecto disuasivo, es necesario que

el sistema de justicia sea efectivo y Colombia tiene unas tasas de impunidad bastante altas. (Olarte, 2020, Entrevista el espectador)

Por ende es sabido, que quien legisla en este sentido a favor de estas iniciativas de endurecimiento de las penas, no está interesado en la resolución real del problema sino que tiene intereses particulares en ello, lo cual, la mayoría de las veces son intereses electorales donde van directo a la emocionalidad de los colombianos para captar votos y esto no pone en el escenario del tercer elemento a analizar, que reza lo siguiente: “3) Existe una particular sensibilidad social producida por la emergencia social inherente al modelo político neoconservador y económico neoliberal propio de la globalización, los problemas de la modernidad y de la gran ciudad; los principales medidores de esta sensación son la desigualdad económica y la inestabilidad laboral”. Para lo cual, es claro que también se presenta este elemento, pues la coyuntura social y política vigente, se debate en medio de desigualdad social y económica, marcada por las lógicas del neoliberalismo que implica fenómenos del consumismo, el individualismo, y la globalización, además por una explotación e inestabilidad laboral que lleva por supuesto a la vulnerabilidad emocional de un pueblo aporreado por las olas de violencia en las que incluso ha participado el mismo estado ya sea por acción u omisión, esto deja al ciudadano en condiciones propicias para que los políticos les vendan falsas ideas de libertad, justicia y seguridad.

Con un horizonte como el anterior, queda un medio propicio para que se configure el cuarto elemento de populismo punitivo, el cual consiste en lo siguiente: “4) La sociedad presenta una escisión interna que permita diferenciar claramente a la mayoría frente a los grupos marginales” frente a este punto ha jugado un papel bastante importante la polarización social y política que han causado los partidos políticos en Colombia desde vieja data donde se ha dividido el pueblo y se han matado por colores, banderas e ideologías, es la lógica de que quien piense distinto está equivocado, y por ende queda relegado, marginado, excluido.

En la praxis política actual en Colombia se vislumbra una polarización donde el país se ve dividido, situación que se considera nociva para la democracia y las personas de a pie en el país. Los partidismos políticos han dejado consecuencias nefastas, ya se ha vivido esa experiencia con la guerra entre conservadores, liberales y el frente nacional. Se argumenta al respecto que quien no milita en un partido de forma permanente y defiende una ideología determinada es porque es un “tibio” y falto de principios éticos, coloquialmente hablando. Es decir, que en la cultura política actual colombiana se insta a un partidismo político, a una polarización social, lo que configura una cultura del todo o nada, del que no está a favor está en contra. No se reconocen términos medios logrando un estrechamiento del campo perceptivo, es decir que se crean unos estereotipos de nosotros y ellos, donde ellos son excluidos, perseguidos, están en el error y nosotros somos los que tenemos la verdad absoluta inamovible lográndose una fuerte carga emocional, donde los matices quedan relegados y las disputas políticas se convierten en situaciones personales. No se debaten entre ideas, se ataca a la imagen de la persona, incluso en contra del sentido común.

El fenómeno de la polarización social y política, secuencialmente permite que se cumpla el quinto elemento para afirmar que existe un populismo punitivo en el proyecto de acto legislativo 001 del 2019, que ya se ha aprobado en el congreso de la república., dicho elemento consiste en lo siguiente: “5) Debe existir un enemigo capaz de invitar a la mayoría a cohesionarse en su contra, a identificarse a raíz de la exclusión del “otro”, este elemento queda explicado automáticamente teniendo en cuenta la división social donde el que piensa diferente es un enemigo, e incluso se ha llegado al límite de tener un derecho



penal del enemigo como ya se argumentó en apartados anteriores, así entonces es como se ha argüido al respecto que quien está en contra del proyecto de acto legislativo en cuestión es un izquierdista, como si fuese un crimen serlo, y que está en contra de la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, justificando al mismo tiempo que la dignidad humana no debe de tenerse presente en alguno seres humanos, como los que cometen este tipo de delitos, así lo deja ver la justificación de dicho proyecto, cuando refiere que:

“De otra parte, hoy se argumenta por algunos detractores de esta iniciativa que la pena de prisión perpetua afecta desproporcionadamente la dignidad humana del reo, sin tener en cuenta que, precisamente, lo que hay que proteger es la dignidad humana de la víctima” (Proyecto de acto legislativo, 001, 2019, p.7)

Situación que se considera como una falacia, toda vez que no es un razonamiento correcto, que para salvaguardar la dignidad de los menores se tenga que ir en detrimento de la dignidad de otros seres humanos, pues se puede salvaguardar la dignidad de los menores teniendo en cuenta la dignidad de los agresores, pues la dignidad es inherente al ser humano y hace parte de la esencia y filosofía de la constitución política de 1991, esto lo pone de presente la profesora Ángela Marcela Olarte, en entrevista con el Espectador, al responder la pregunta ¿Por qué es contraria a la Constitución? Refiriéndose al proyecto de acto legislativo en cuestión, a lo que ella responde:

Es totalmente incompatible. Al punto que, si se aprueba la prisión perpetua en Colombia, se estaría sustituyendo y no reformando la Constitución. Estaría cambiando de una forma tan masiva la Constitución, que ya no podríamos estar hablando de la Carta Política de 1991 sino de otra cosa totalmente diferente. Si quieren poner la prisión perpetua en Colombia, tienen que convocar a una Asamblea Constituyente. El preámbulo dice que el pueblo colombiano promulgó la Constitución para asegurar, entre otros, la libertad y la igualdad del pueblo. El artículo primero dice que el Estado colombiano se funda en la dignidad humana y el segundo que el Estado y las autoridades están instituidas para proteger a los colombianos en su vida, honra, bienes, derechos y libertades. Todo eso habría que sustituirlo y no solo el artículo que prohíbe la prisión perpetua.

Pues como ya se dejó dicho, la dignidad humana no es un principio cualquiera, sino que es la columna vertebral de la constitución política, es la razón de ser, es lo que hace que la constitución política sea la constitución política y no otra cosa distinta, entendiendo además que la constitución política no es solo un compendio de normas, sino que se debe entender en un sentido material, como lo ha dicho la corte constitucional en el contexto del significado ley conforme a la Sentencia C-284/15 de la Corte constitucional de Colombia dice que “esta expresión, contenida en el artículo 230 ha sido entendida “en un sentido material” de manera que comprende todas las normas adoptadas por las autoridades a quienes el ordenamiento jurídico les reconoce competencias para el efecto” (p. 3). Así las cosas, la legalidad es todo lo atinente no solo al conjunto de normas en sentido formal, sino a la justicia y los derechos materiales, para lo cual se hace necesario abordar el concepto del Estado Social de derecho.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario comprender el Estado Social de Derecho que según la corte constitucional donde cita a H.L. Wilensky, (1975) en su sentencia (T-406/92) el cual refiere que el “estado social puede ser definido como el Estado que garantiza estándares mínimos de salario, alimentación, salud, habitación, educación, asegurados para todos los ciudadanos bajo la idea de derecho y no simplemente de caridad” (p. 4). Esto tiene unas consecuencias que se pueden comprender como

características del estado social de derecho que serían “pérdida de la importancia sacramental del texto legal entendido como emanación de la voluntad popular y mayor preocupación por la justicia material y por el logro de soluciones que consulten la especificidad de los hechos” Sentencia (T-406/92).

Teniendo en cuenta lo anterior y continuando con las características, se hace relevante el papel de juez quien tiene una mayor relevancia para lograr los fines del estado, pues según la corte en la sentencia (T-406/92), el juez en su “intervención no se manifiesta sólo como

el mecanismo necesario para solucionar una disfunción, sino también, y sobre todo, como un elemento indispensable para mejorar las condiciones de comunicación entre el derecho y la sociedad”. Es decir, que se comporta como un puente entre la sociedad como tal y los derechos en un sentido material, así queda evidenciado cuando en la misma sentencia (T-406/92), la corte constitucional refiere que “en el Estado intervencionista se desvanece buena parte de la importancia formal (validez) y de la importancia material (justicia) de la ley”.

Así las cosas, en sentido material la constitución debe entenderse no sólo un compendio de normas que se pueden cambiar cada vez que se quiera, sino que es una filosofía que debe de ser coherente con ella misma y por ende no cabe ninguna norma que debilite o cambie su esencia, su filosofía y razón de ser como lo es la dignidad humana, al respecto tratando de justificar el cambio esencial de la constitución en el proyecto en cuestión, se trata de trivializar el concepto de dignidad, al relativizar, pues según los proponentes de la iniciativa legislativa:

El concepto de dignidad humana según ha interpretado la corte constitucional, es un valor fundante de nuestra constitución política que a la luz de las sentencias que ha proferido el alto tribunal ha sufrido variaciones, evolucionando al punto de motivar implicaciones en nuestra forma de comprender el derecho (Proyecto de acto legislativo 001, 2019, p.7)

Esto con el fin, de crear en el imaginario social, que la dignidad es relativa y cambiante y por ende se puede suspender o implicar en algunos casos, pero ello no es posible y si la corte constitucional es coherente con sus providencias y su misma razón de ser, tendrá que declarar la inconstitucionalidad de este acto legislativo, previa demanda de un conocedor del derecho en un sentido material como ya se dejó dicho.

También se ha argüido en detrimento de la dignidad al afirmar que dicha cuestión no tiene fundamentos antiguos sino contemporáneos, esto se puede ver en la siguiente cita, donde se refiere que:

Históricamente la discusión de la dignidad humana no ha tenido un tratamiento de mucha tradición y antigüedad, a pesar de sentar sus bases teóricas en las doctrinas de grandes filósofos clásicos como Santo Tomas de Aquino, Kant y Hegel, entre otros; este tema es en realidad perteneciente a la historia reciente de la humanidad. (Proyecto de acto legislativo, 001, 2019, p.7)

Lo que en un primer momento, es desconocer que la dignidad humana es algo que es intrínseco al ser antropológico y por ende a la sociedad y por ello está presente desde que el primer homínido piso la tierra y el hecho de que no esté en cuestión explícitamente por los grandes pensadores de la antigüedad, no significa que no se ha hablado de ella desde otras perspectivas, que vienen significando lo mismo y mucho menos que no exista, es como la ley de la gravedad que existe así se sepa o no, así nos guste o no,



y en un segundo momento el hecho de que sea una cuestión contemporánea no le resta importancia por el contrario la tiene con mayor razón porque es un fenómeno propio de nuestra época que va ligado con los derechos humanos, inherentes, inalienables e irrenunciables.

OBJETIVOS

General

Develar los posibles elementos de populismo punitivo en el proyecto de reforma constitucional sobre la introducción de prisión perpetua en Colombia.

Específicos

- Revisar el populismo punitivo en Colombia a través de la lectura de textos científicos, en el contexto contemporáneo.
- Describir los elementos de populismo punitivo encontrados en la ley y la jurisprudencia en Colombia.
- Analizar los elementos de populismo punitivo en el proyecto de acto legislativo 001 de 2019 sobre la implementación de prisión perpetua en Colombia.

METODOLOGÍA

La problemática sobre elementos de populismo punitivo en el proyecto de reforma constitucional sobre la introducción de prisión perpetua en Colombia, se realiza el análisis pertinente desde dos paradigmas que son: el socio-crítico y el hermenéutico o interpretativo, pues estos permiten una lectura desde los texto y los contextos.

V. CONCLUSIONES

El presente apartado de conclusiones finaliza el informe de investigación, es decir, como su nombre lo indica, concluye el proceso para lo cual se da una posible respuesta a la pregunta de investigación a la luz de los resultados obtenidos, además retienen en cuenta también las respuestas a los objetivos específicos.

Teniendo en cuenta lo anterior, en cuanto a los elementos de populismo punitivo encontrados en el proyecto de acto legislativo 001 de 2019 sobre la implementación de prisión perpetua en Colombia, se tiene que efectivamente, en concordancia con la disertación se avizoran elementos que se pueden considerar propios del populismo punitivo en dicho acto legislativo, dichos elementos se exponen de acuerdo con Uribe (2012):

- 1) Se utiliza el derecho penal expresivo autoritario.
- 2) Sectores políticos dominantes utilizan el derecho penal para efectos electorales sin importar las consecuencias de efectividad, o de daño social, de la norma.



- 3) Existe una particular sensibilidad social producida por la emergencia social inherente al modelo político neoconservador y económico neoliberal propio de la globalización, los problemas de la modernidad y de la gran ciudad; los principales medidores de esta sensación son la desigualdad económica y la inestabilidad laboral.
- 4) La sociedad presenta una escisión interna que permite diferenciar claramente a la mayoría frente a los grupos marginales.
- 5) Debe existir un enemigo capaz de invitar a la mayoría a cohesionarse en su contra, a identificarse a raíz de la exclusión del “otro”. (p.81)

Así las cosas, el contexto en Colombia está dado para que se pueda hablar de populismo punitivo, pues las desigualdades sociales y económicas saltan a la vista, el derecho penal autoritario va creciendo en los últimos gobiernos, el derecho penal es utilizado por los políticos para hacer sus campañas con las necesidades y los miedos de las clases menos favorecidas, además existe no solo un enemigo sino varios que amenazan la débil institucionalidad que existe a lo largo y ancho del territorio nacional, así entonces no es descontextualizado hablar de populismo punitivo en Colombia y menos en el proyecto de acto legislativo en mención donde se evidenciaron dichos elementos.

Por otro lado, al revisar el populismo punitivo en Colombia a través de la lectura de masas documentales en el contexto contemporáneo, se encuentra que existe una relación muy estrecha entre los actos legislativos y los grupos de poder económicos y político de un Estado donde muchos de los actos legislativos se encuentran mediados por intereses particulares para mantener el monopolio económico y el poder político alejándose este del deber ser de la política y la división de poderes.

En el mismo sentido, se pudo evidenciar los elementos de populismo punitivo encontrados en la ley y la jurisprudencia en Colombia, donde se legisla o se toman decisiones judiciales de manera populista, de modo que no es la objetividad penal y el conocimiento de las políticas criminales las que llevan a proponer proyecto de ley sino que son propuestas basadas en intereses particulares que mueven la emocionalidad de la sociedad para ganar un grupo de adeptos y perpetuarse el poder político y por ende seguir llenando sus bolsillos del erario público.

Teniendo en cuenta lo anterior, de manera general se pudo evidenciar la importancia de la cultura de legalidad para la construcción de un sistema penal menos invasivo y más participativo, pues en la construcción del nuevo paradigma sociopolítico y jurídico es fundamental propiciar la crítica al sistema establecido desde su esencia y la proposición participativa, incluyente de la otredad, donde se vinculen los diferentes sectores y también los individuos para hacer un nuevo orden desde las subjetividades, de modo que se ajuste de manera pertinente a las necesidades de la contemporaneidad colombiana en relación con Latinoamérica y también globalmente. Dicha construcción realizada desde lo diferente, lo excluido, los menos favorecidos, pero primando por encima de todo el diálogo real, para conseguir un consenso argumentativo donde todos tengamos voz y voto en la construcción de una coyuntura social, política y jurídica entendida desde y para la pluralidad y la diferencia donde su eje central sea la justicia restaurativa.



REFERENCIAS

- Acto legislativo 001 de 2019. (2019, 11 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 51.011. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/acto_legislativo_01_2019.html
- Bobbio, N. (2003). *Teoría general de la política*. Editorial Trotta.
- Cotes Murgas, C. P. y Fuentes Lacouture, A. (2012). Populismo punitivo: incidencia actual en el contexto legislativo colombiano. *Actualidad jurídica*, 3a y 4ª Edición, 64-70. <https://www.uninorte.edu.co/documents/4368250/13012565/Tercera+y+Cuarta+Edici%C3%B3n..pdf/ca64f2b3-1de7-4d52-9b3e-6ba-9900fb6d6>
- Decreto 100 de 1980. (1980, 23 de enero). El presidente de la República de Colombia. Diario Oficial No. 35.461. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1705120>
- Díez, J. L. (2004). El nuevo modelo penal de la seguridad ciudadana. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología* 06-03. 03:1-03:34. <http://criminnet.ugr.es/recpc/06/recpc06-03.pdf>
- El Congreso de la República LEY 906 DE 2004 "Por la cual se expide el Código de Procedimiento Penal. (Corregida de conformidad con el Decreto 2770 de 2004)".
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets Editores.
- Foucault, M. (1980). *El ojo del poder*. Entrevista con Michel Foucault Trad. de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uria.
- Foucault, M. (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la piqueta.
- Foucault, M. (1989). *El pensamiento del afuera*. PRE-TEXOS.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Fondo de cultura económica de Argentina.
- Foucault, M. (2010) *Sexo, poder y política de la identidad, En Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Giraldo, F. (2007). Los gobiernos anfibios en contextos de conflicto. *Estudios Políticos*, (31),13-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16429059002>
- Gómez, A. y Proaño, F. (2012). Entrevista a Máximo Sozzo: "¿Qué es el populismo penal?" *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, 11. pp. 117-122 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552656551011>
- González, J. (2010). La criminalización de la crítica. *Estudios Políticos*, (36), 95-109.
- Larrauri, E. (2007). *Cómo resistir el populismo punitivo*. Iter Criminis (8).
- Ley 1438 de 2011. (2011, 19 de enero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 47.957. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1438_2011.html
- Ley 1639 de 2013. (2013, 2 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 48.839. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1639_2013.html
- Ley 1773 de 2016. (2016, 6 de enero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 49.747. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201773%20DEL%206%20DE%20ENERO%20DE%202016.pdf>
- Ley 1971 de 2019. (2019, 12 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial: 51.012. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201971%20DEL%2012%20DE%20JULIO%20DE%202019.pdf>
- Ley 1988 de 2019. (2019, 2 de agosto). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 51.033. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1988_2019.html
- Ley 40 de 1993. (1993, 19 de enero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 40.726. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_40_1993.html



www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0040_1993.html

Ley 599 de 2000. (2000, 24 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 44.097. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

Ley 890 de 2004. (2004, 7 de julio). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 45.602. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0890_2004.html

Ley 95 de 1936. (1936, 24 de abril). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial: 23.316. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1791348>

Meza, S. (2019). Una mirada al panorama punitivo colombiano. Analizando factores que determinan la severidad del poder punitivo. *Revista Criminalidad*, 61(2): 161-174.

Pérez, W., Vanegas, A. y Álvarez, C. (1999). Las políticas públicas de control de la criminalidad en Medellín. *Estudios Políticos*, (14), 31-64. <http://hdl.handle.net/10495/3377>

Política. (2017, 19 de julio). ¿Está incurriendo el Congreso en actitudes populistas? El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/politica/el-populismo-del-congreso-colombiano-100896>

Radio Nacional de Colombia. (2016, 23 de noviembre). Año de los secuestros [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.radionacional.co/linea-tiempo-paz/ano-los-secuestros>

Redacción Cromos. (2019, 25 de noviembre). Los ataques con ácido en Colombia y el mundo. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/natalia-ponce-de-leon/los-ataques-con-acido-en-colombia-y-el-mundo-articulo-889074>

Rivera, I. (2005). Política criminal y sistema penal: viejas y nuevas racionalidades punitivas. *Anthropos*.

Rubiano, M. P. (2016, 12 de agosto). Caso Natalia Ponce: una tragedia que cambió las leyes. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/caso-natalia-ponce-una-tragedia-cambio-leyes-articulo-648830>

www.elespectador.com/noticias/judicial/caso-natalia-ponce-una-tragedia-cambio-leyes-articulo-648830

Sentencia C-108/17. (2017, 23 de febrero). Corte Constitucional. (Luis Ernesto Vargas Silva, M.P.). <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/C-108-17.htm>

Sentencia C-284/15. (2015, 13 de mayo). Corte Constitucional. (Mauricio González Cuervo, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-284-15.htm>

Sentencia No. T-406/92. (1992, 5 de junio). Corte Constitucional. (Ciro Angarita Barón, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1992/T-406-92.htm>

Trujillo, J. (2017). Populismo punitivo y colapso carcelario: hacia una abolición gradual de la prisión cerrada en Colombia. *Revista Republicana*, (25), 135-160. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/488>

Uribe, J. P. (2012). ¿Puede hablarse en Colombia de populismo punitivo? *Revista Nuevo Foro Penal* 7(78). 70-106. <https://vlex.com.co/vid/puede-hablarse-colombia-populismo-656100133>

Varona, D. (2008). Ciudadanos y actitudes punitivas: Un estudio piloto de población universitaria española. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*. 6. 1-38. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2591476.pdf>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Aplicación del fuero materno en los contratos de maternidad subrogada: retos y desafíos en el ordenamiento jurídico colombiano*

Application of the maternal jurisdiction in surrogate motherhood contracts: challenges in the colombian legal system

Aplicação da jurisdição materna em contratos de substituição: desafios no sistema jurídico colombiano

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.511>

Sergio Andrés Caballero Palomino

<https://orcid.org/0000-0003-4715-8537>

Doctorando en Derecho, Universidad Autónoma de Barcelona. Magister en Derecho del Estado con Énfasis en Derecho Público, Universidad Externado de Colombia. Coordinador de Investigación de la Corporación Universitaria Remington. sergio.caballero@uniremington.edu.co

Johan Sebastián Lozano Parra

<https://orcid.org/0000-0002-3414-9984>

Especialista en Derecho Administrativo de la Universidad Libre Seccional Socorro. Abogado de la Universidad Libre seccional Socorro, editor en la Revista UNA de la Universidad de los Andes sebaslp2308@gmail.com

Katerin Yulieth Cruz Cadena

<https://orcid.org/0000-0003-2729-8030>

Maestranda en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Especialista en Derecho Penal y Criminología, Universidad Libre Seccional Barranquilla. Profesora tiempo completo de la Corporación Universitaria Remington katerin.cruz@uniremington.edu.co

Amanda Parra Cárdenas

<https://orcid.org/0000-0002-0921-7172>

Magíster en Derecho para el Urbanismo y el Desarrollo Territorial Sostenible, Universidad de Santander. Profesora de la Universidad Libre Seccional Socorro. amandaparracardenas@gmail.com

¿Cómo citar este artículo?

Caballero, S., Lozano, J., Cruz, K. & Parra, A. (2022). Aplicación del fuero materno en los contratos de maternidad subrogada: retos y desafíos en el ordenamiento jurídico colombiano. *Pensamiento Americano*, e#:511. 15(29), 139-151. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.511>

Resumen

Introducción: El presente artículo indaga acerca de la posibilidad de regular el contrato de maternidad subrogada desde una perspectiva de la relación laboral que puede existir entre la madre gestante y los padres adoptantes. De manera que se tiene como objetivo de investigación analizar la aplicación del fuero de maternidad en los contratos de maternidad subrogada, así como esbozar la existencia de una relación de carácter laboral. Investigación que se ejecutó mediante una **Metodología** correlacional, descriptiva y explicativa. Sobre las cuales los principales **resultados** obtenidos fueron, por una parte, la multiplicidad de relaciones laborales posibles en el contrato de maternidad subrogada y por otra parte el fuero de maternidad, que debe ser aplicado de manera total y parcial, dependiendo de la madre gestante o la madre adoptiva. Finalmente, las principales **conclusiones** permiten establecer que existen tres formas o modalidades de relación laboral de manera que al no encontrarse una regulación fuerte sobre la materia pueden presentarse vicisitudes en su aplicación futura.

Palabras clave: Estabilidad laboral; Fuero de maternidad; Madre gestante; Madre adoptiva; Maternidad subrogada.

Abstract

Introduction: This article investigates the possibility of regulating the surrogate motherhood contract from the perspective of the employment relationship that may exist between the surrogate mother and the adoptive parents. So, the research objective is to analyze the application of the maternity jurisdiction in surrogate motherhood contracts, as well as to outline the existence of a labor relationship. Research that was carried out using a correlational, descriptive and explanatory **methodology**. On which the main **results** obtained were, on the one hand, the multiplicity of possible employment relationships in the surrogate motherhood contract and on the other hand the maternity jurisdiction, which must be applied in a total and partial way, depending on the surrogate mother or the adoptive mother. Finally, the main **conclusions** allow us to establish that there are three forms or modalities of employment relationship in such a way that since there is no strong regulation on the matter, there may be vicissitudes in its future application.

Keywords: Job stability; maternity leave; Pregnant mother; Adoptive mother; Surrogate motherhood.

Resumo

Introdução: Este artigo investiga a possibilidade de regulamentar o contrato de substituição numa perspectiva da relação de trabalho que possa existir entre a mãe de substituição e os pais adotivos. O objectivo da investigação é analisar a aplicação da licença de maternidade em contratos de substituição, bem como delinear a existência de uma relação de trabalho. Esta investigação foi realizada utilizando uma **metodologia** correlativa, descritiva e explicativa. Os principais **resultados** obtidos foram, por um lado, a multiplicidade de relações laborais possíveis no contrato de substituição e, por outro lado, a licença de maternidade, que deve ser aplicada de forma total e parcial, dependendo da mãe gestacional ou da mãe adoptiva. Finalmente, as principais conclusões permitem-nos estabelecer que existem três formas ou modalidades de relação de emprego, de modo que, na ausência de uma forte regulamentação sobre a matéria, pode haver vicissitudes na sua aplicação futura.

Palavras-chave: Estabilidade no emprego; Licença de maternidade; Mãe adoptiva; Mãe gestante; Maternidade substituta.

* Artículo producto del proyecto de investigación aplicación del fuero materno en los contratos de maternidad subrogada: retos y desafíos en el ordenamiento jurídico colombiano, de la Universidad Libre Seccional Socorro.

INTRODUCCIÓN

En el campo de la medicina moderna, los avances científicos en materia de infertilidad y deformaciones genéticas han presentado soluciones como la fecundación in vitro – en adelante FIV-, la inseminación artificial y la maternidad subrogada o también conocida como maternidad sustituida. Esta última, objeto de estudio, es entendida desde los postulados jurídicos como un contrato, el cual, en conformidad con los elementos propios de la relación contractual, está formada por dos partes. Por un lado, se encuentra la pareja contratante y por otro la mujer gestante. Esto introdujo al marco del derecho contemporáneo nuevos cambios en los paradigmas que enfrentan las parejas que, en su afán por conformar un núcleo familiar, recurren a otros medios para lograr este fin, ya posean o no problemáticas derivadas de patologías fisiológicas o genéticas. De aquí que la relación surgida entre las partes contratantes y la madre gestante en sí mismo implique un margen de necesidad, que se origina a su vez por cuestiones económicas y patrimoniales.

Frente a las dinámicas surgidas por un contrato de maternidad subrogada, el Estado colombiano se suma a la lista de países que no han regulado esta clase de contratos por vía jurídica, encontrando su incorporación a la vía del derecho, mediante decisiones jurisprudenciales de las Altas Cortes. Colombia no prohíbe su práctica, pero tampoco tiene medios legales por los cuales garantizar los derechos de las personas que suscribieron dichos contratos.

Sobre esto último recae el objeto de análisis de la presente investigación, que indaga acerca de la aplicación de este tipo de contrato el cual es eminentemente civil, pero puede llegar a tener matices de una posible relación laboral, al versar sobre éste una relación jurídica que cumpla con los lineamientos y elementos de un contrato de trabajo. De manera que al considerarse el contrato como laboral, surgen múltiples situaciones de estudio como lo es el del fuero de maternidad y quienes dentro de dicho escenario pueden llegar a adquirir dicha garantía.

Esto genera interrogantes de índole jurídico y académico que van dirigidas a orientar la regulación de la maternidad subrogada frente a patrones de garantía de estabilidad laboral y protección a la salud física. Por lo anterior, se plantea como forma de análisis de caso y frente al tema del fuero de maternidad como principal garantía constitucional de índole laboral a manera de síntesis la siguiente pregunta: ¿Puede el contrato de maternidad subrogada permitir la aplicación del fuero de estabilidad reforzada en los casos de maternidad subrogada?

El artículo hace hincapié y busca generar algunas aclaraciones conceptuales y doctrinales que versen sobre el plano de la garantía a la estabilidad laboral que tendrían las partes que suscriben un contrato de maternidad subrogada, así como los retos y dificultades que esta tiene para ser incorporada al marco del derecho colombiano, con énfasis en las relaciones laborales y contractuales. Para lo cual, se trazaron dos (2) objetivos específicos: el primero, busca establecer el modelo de contrato de maternidad subrogada en el Estado colombiano, su construcción tanto constitucional como jurisprudencial, estableciendo los elementos propios del contrato y de una posible relación laboral conexas a las problemáticas que surgen a razón de su nula regulación y el segundo, expone la síntesis del fuero de maternidad y como esta deriva directamente para ambas partes que suscriben el contrato, partiendo del análisis hermenéutico de los supuestos legales.



DESARROLLO DEL ARTÍCULO

ASPECTOS PRELIMINARES DE LA MATERNIDAD SUBROGADA EN COLOMBIA.

Con la promulgación de la Constitución de 1991, Colombia entra a formar parte de los Estados que adoptaron la corriente del neoconstitucionalismo, entre otros a ser miembro de los Estados garantistas (Estrada, 2014). Otorgando preponderancia hacia el amparo de los derechos fundamentales y colectivos. Esta última categoría de derechos reúne derechos como el del trabajo, la seguridad social y la familia.

La Constitución establece frente a la protección de la vida especial hincapié y relevancia al elevar el término de inviolable. De aquí que autores como Marín Vélez (2005), señalen que de este derecho se establezcan también los derechos sexuales y reproductivos, confiriendo una proclama hacia los seres humanos, de manera tal, que colateralmente estos tengan libertad total de decidir cuándo procrear y con ello dar lugar a una nueva vida, como de igual forma constituir un núcleo familiar. De aquí que en Colombia se pueda hablar de salvaguardar derechos como la vida y la libertad de la realización del ser humano, así como la libertad de escoger las actividades propias que se realicen con los órganos reproductivos, estableciéndose así la posibilidad jurídica y constitucional del contrato de maternidad subrogada.

Referente a lo anterior, el contrato de maternidad subrogada o alquiler de vientre, es entendido en primer lugar desde la perspectiva de la Corte Constitucional en la sentencia T-968 de 2009 como:

“el acto reproductor que genera el nacimiento de un niño gestado por una mujer sujeta a un pacto o compromiso mediante el cual debe ceder todos los derechos sobre el recién nacido a favor de otra mujer que figurará como madre de éste.” (Sentencia T-968/09).

La Corte Constitucional establece también que en los eventos en los cuales este contrato sea suscrito, la mujer que gesta el embarazo no aporta los óvulos a fecundar, toda vez que la madre acepta de manera voluntaria en el contrato llevar a cabo el embarazo, hasta el momento de realizarse el parto, comprometiéndose a entregar el hijo a las partes contratantes, las cuales a su vez asumen el pago de un determinado monto de dinero, pudiendo en el contrato establecer también los gastos ocasionados por el embarazo, el parto y la etapa de post-parto.

Por consiguiente, es dable indicar que en Colombia este contrato, es un acto jurídico mediante el cual una mujer -madre gestante- alquila su útero a la parte contratante, con el fin de gestar una nueva vida. Este acto jurídico posee en su contenido jurídico los elementos propios que lo clasifican como contrato, indicando que es bilateral, oneroso o altruista -en los casos que sea pactado de esta manera en el contrato- y aleatorio -no pudiéndose especificar el género del niño que va a nacer, fruto de este contrato-. De igual forma se establecen unas series de obligaciones, de dar -entregar el hijo- hacer o no hacer, indicándose aquí las prerrogativas sobre las cuales se pueden suscitar conflictos civiles por las partes suscritas al contrato y laborales por las relaciones de trabajo conexas con otras labores que realiza la madre que alquila su vientre y quienes lo arriendan (Guerra y López, 2016). Estableciéndose responsabilidades civiles, provenientes de incumplimientos contractuales y responsabilidades laborales, derivadas de los conflictos suscritos por cada una de las partes en sus respectivas labores.

Por otra parte, se encuentra en disyuntiva el precepto jurídico la filiación que otorga la calidad de madre a la mujer que hubiese sostenido la labor de alumbramiento, la Corte Constitucional en la sentencia



T-488 de 1999, define tal precepto como el vínculo que se genera entre procreante y procreado, así como entre adoptante y adoptado.

Es sobre esto último que puede llegar a existir relación entre la adopción y la maternidad subrogada partiendo de la noción de filiación. El contrato de maternidad sustituta no debe confundirse con la adopción como figura jurídica, teniendo en cuenta que, a diferencia de la maternidad subrogada, en la adopción, el hijo concebido se cede o se entrega por cuestiones económicas o de aspectos meramente sociales (Acevedo, 2003) a una entidad que busca directamente tratar al menor, entiéndase para el caso colombiano el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, mientras que, en la maternidad subrogada, la gestación, el parto y el postparto se establecen por medio de un contrato y el ceder al hijo fruto de este procedimiento se encuentra preestablecido como la finalidad del mismo (Guerra y López, 2016). Esto se refuerza con el concepto que indica Acevedo (2003) que establece que el contrato de maternidad expuesto desde los postulados del derecho de familia, es un acuerdo mediante el cual “Una mujer lleva en su vientre un niño hasta el momento de dar a luz, para posteriormente entregarlo a otra mujer considerada como madre social del recién nacido” (p. 6), lo que permite diferenciar la manera en que se logra una filiación, puesto que mientras que en el contrato de maternidad existe un negocio jurídico, en la adopción la filiación se adquiere mediante la acción de adoptar.

No obstante, en Colombia, todo lo anterior es doctrina aplicable al no encontrarse apropiadamente regulado este tipo de contrato, adquiriendo validez por medio de la jurisprudencia y de los actos legítimos de la sociedad. Encontrándose actualmente en una primera dificultad y reto, en el cual no se pueden consolidar jurídicamente hablando las controversias de tipo civil y laboral provenientes de los conflictos entre la parte contratante y la madre gestante que en su momento se encuentren laborando para un determinado empleador, el cual no desee darle especial protección argumentando, que el hijo el cual se encuentra gestando no le pertenece, por lo cual, las garantías en estos casos serían nulas para ambas madres, por una parte, para quien prestó su útero y por otra para la madre social, por lo cual, al no adquirir la calidad de gestante o adoptante¹ el fuero de maternidad se encontraría a la deriva.

Elementos del contrato de maternidad subrogada

En Colombia, el negocio jurídico de la maternidad sustituta, no se encuentra taxativamente prohibido en las normas civiles, de familia o de derecho laboral, lo que genera que para esta clase de contratos se apliquen las mismas presunciones legales que para cualquier otro contrato, no obstante, a continuación, se hará relación directa al factor laboral y civil que pueda tener prevalencia.

Inicialmente, la Constitución consagra el principio de buena fe, también denominado por la doctrina como confianza legítima, al igual que el principio de la voluntad de la autonomía, en los contratos de maternidad se aplica la celebración, la ejecución – la etapa gestante- y el cumplimiento – la etapa de parto y entrega del niño- (Olano, 2011).

En la Constitución, la buena fe, partiendo desde la perspectiva de la relación contractual, deriva de la confianza que se depositó sobre la madre gestante, para el cumplimiento de la entrega del hijo, así como la madre solidaria en el cumplimiento económico que se ve a razón de una remuneración adecuada por el servicio prestado. Ahora, partiendo desde la perspectiva de los lazos laborales, es plausible indicar que

¹ Entiéndase que la vinculación de la figura jurídica de la adopción se realiza a manera ilustrativa y aclaratoria, es decir que es necesario vincularla a la narrativa del escrito como forma de entender que la filiación se realiza por diversos medios y que en materia de fuero de maternidad tanto la gestante como la adoptiva –y como se verá adelante la contratante del vientre de alquiler- pueden adquirir dicho derecho a manera analógica.



todo derecho que la madre gestante debe devenir del empleador, sea considerado bajo este principio toda vez que, so pena de la finalidad que la etapa de la gestación pueda constituir, estos derechos de estabilidad laboral no pueden ser vulnerados argumentando la existencia de mala fe por parte de la madre, al no indicar que el hijo es fruto de un contrato exterior al pactado con un empleador exterior (Urrutikoetxea, 2016).

Sin que el pactarse vulnere derechos, que puedan resultar en conflictos de responsabilidad civil. De igual forma, la delicada situación jurídica que establece el alquiler de vientres, permite teorizar, la posibilidad jurídica, de transformar el contrato civil en un contrato realidad, según se establezcan dentro del contrato, ciertas actividades y prerrogativas que susciten la subordinación de la madre gestante, hacia la madre solidaria. En tal caso lo plausible para evitar los “enredos” jurídicos, es enmarcar las reglas que puedan establecerse en el negocio jurídico desde lo racional y equitativo, para no estar eventualmente frente a una nueva forma de ver el contrato de trabajo (Marín Vélez, 2005).

Así las cosas, la ausencia de un conjunto normativo que reglamente la práctica de este contrato, resulta en trabajo analógico y hermenéutico para el operador jurisdiccional, el cual en últimas resultara por sentar jurisprudencia y de aquí que, se pueda generar algún tipo de certeza jurídica, de manera tal que quien resuelve estos conflictos son los tribunales, al no existir un límite entre la responsabilidad civil y la indemnización laboral, en tema de maternidad subrogada (Guerra y López, 2016). Esto último a su vez parte de comprender que en Colombia el vacío normativo que existe sobre este tipo de negocios jurídicos sólo ha perpetuado la vulneración de la dignidad humana de las personas que se ven inmersas en estos negocios, Ardila y Bustamante (2020). Por lo cual, aun cuando no existe este tipo de regulaciones, el comprender el contrato de maternidad desde una óptica laboral permitiría aumentar las garantías y sin necesidad de crear un cuerpo normativo, facultar a las personas acceder a esta vía para un adecuado negocio jurídico.

Objeto del contrato de maternidad subrogada

Este negocio jurídico establecido como contrato de alquiler de vientre o útero, y como se vio anteriormente, no se encuentra impedida su celebración en el Estado colombiano, respaldando este postulado bajo la teoría de la responsabilidad civil, en esta, al producirse un daño durante las etapas de gestación y parto, así mismo como incumplirse lo pactado en el contrato por alguna de las dos partes, posibilita y genera la oportunidad de accionar frente al operador judicial (Ospina y Ospina, 2005). Al igual que en el numeral anterior, se especifica, que dependiendo de lo pactado en el contrato y luego de haberse demostrado subordinación, el conflicto puede tornarse en cuestiones de indemnizaciones laborales.

Tal situación indemnizatoria puede abordarse dentro de un estrado judicial o directamente por vía de transacción y conciliación, es decir que al igual que sucede en un proceso laboral, en caso que los padres contratantes del vientre de alquiler por vía laboral fallen en el pago de prestaciones sociales y salarios, la madre gestante puede acudir a este medio judicial para hacer efectivos los pagos que señala el Código Sustantivo del Trabajo.

Comprender esta postura del contrato de alquiler desde una óptica laboral puede permitir que cualquier aspecto de esta índole se vincule como lo son las indemnizaciones, las sanciones y las faltas. Exceptuando en lo posible el despido en la medida que el contrato se vincula a su vez a una finalidad dada que es el alquiler del vientre y el posterior parto.

La Corte Constitucional referente al tema del objeto lícito del contrato, mediante la Sentencia T-968



de 2009, hace hincapié en los convenios y acuerdos, pero se aleja de esta postura rápidamente y lo transforma en contrato, al indicar que sobre este la maternidad subrogada genera obligaciones recíprocas, y que esté a la vez es un convenio o acuerdo de carácter consensual, bilateral y atípico, que depende del principio de voluntad de las partes para que se celebre. Frente a esto es dable considerar que estamos frente a un contrato que tiene legitimidad constitucional y judicial, toda vez que, bajo el estándar de la jurisprudencia anteriormente citada, se encuentra el respaldo jurídico de lo expuesto en la Constitución, donde se expone que son hijos, los adoptados los concebidos o “(...) procreados naturalmente o con asistencia científica, tienen iguales derechos y deberes” (Const. Art. 42).

Tipicidad del contrato de maternidad subrogada

La ausencia de regulación, frente a esta herramienta eventualmente benéfica para todas aquellas parejas que por cuestiones de problemas genéticos no pudiesen concebir hijos, vislumbra la necesidad por establecer un cuerpo normativo, al igual que se especificó en numerales anteriores. Este negocio jurídico que al serle aplicable las reglas y teoría de los daños punitivos, así como de la indemnización laboral dadas las situaciones fácticas para que se presente, puede acarrear pagos a favor de una de las partes, no obstante, este puede ser insignificante, así como nulo, a razón de no encontrarse motivado jurídicamente el perjuicio (Zavala de Gonzalez, 2011).

Así las cosas, frente a la relación laboral, esto también puede ser aplicable a los empleadores, que aprovechándose de esta situación hostiguen y lesionen los derechos de la madre solidaria, la cual so pena de no encontrarse en etapa de gestación, sea despedida al no encontrar estabilidad reforzada. El legislador en su silencio, no ha expedido dicha regulación al no establecer conceptualmente que no es sobre el hijo que se hace un negocio jurídico, si no, bajo los estándares de entender el útero y el vientre de la mujer como una herramienta.

RELACIÓN LABORAL DERIVADA DE LA MATERNIDAD SUSTITUTA

La relación laboral, es entendida como el vínculo entre los sujetos del trabajo, en el cual uno se denomina trabajador y el otro empleador, estableciendo una relación de conexiones dadas como posiciones activas o pasivas (Obando, 2016). En la relación laboral precisamente convergen elementos que de no presentarse no se constituirá tal, en este precepto, dichos elementos son el de la prestación personal del servicio, la subordinación y la remuneración.

Actividad personal

El artículo 23 del Código Sustantivo del Trabajo, en su inciso b, establece que toda actividad que realiza el trabajador debe ser realizada por sí mismo, en este caso, la actividad por su naturaleza en la cual la herramienta de trabajo y por el medio del cual realiza el servicio, es su cuerpo, es un elemento de la relación laboral que se presupone, al ser la madre gestante quien realiza toda la actividad laboral.

La Sociedad Peruana de Derecho del Trabajador y la Seguridad Social (2012), indica que frente a este elemento laboral, la madre se compromete a alquilar su útero, toda vez que esta se encuentra en condiciones para ser ella la única que puede responder por dicho servicio, de igual forma y frente a otras relaciones laborales que pueda tener esta mujer, su condición no representa una negativa para no poder llevar a cabo otras actividades laborales, es por esta misma situación que al contrato de maternidad subrogada se le concede el carácter de *intuitu personae* (Pacheco, 2012, p. 15).



Subordinación de las actividades laborales

El Código Sustantivo del Trabajo del Estado colombiano o Decreto 2663 de 1950, respecto a este elemento establece que al empleador se le atribuye:

“(…) faculta a éste para exigirle el cumplimiento de órdenes, en cualquier momento, en cuanto al modo, tiempo o cantidad de trabajo, e imponerle reglamentos, la cual debe mantenerse por todo el tiempo de duración del contrato (…)” (Decreto 2663, 1950).

Esto frente al contrato de alquiler de vientre tiene total dependencia de lo que sea pactado directamente en las cláusulas del contrato, cuestión que de presentarse, se estaría frente a un eventual contrato de trabajo, en tal modo que de indicarse un horario de ejercicios, un horario de terapias, así como un lugar para llevarlas a cabo, un reglamento de dieta, vigilancia constante, entre otras prerrogativas que puedan pactarse, se estaría frente a una imposición de subordinación, cuestión distinta en la que se mantenga la OPS, da lugar a comprender que la subordinación no es constante o pactada, por el contrario la finalidad de la madre es únicamente de cuidar su útero, entregar la hijo y darle la dieta del post – parto.

Remuneración efectiva del servicio de alquiler de vientre.

Según el artículo 27 del Código Sustantivo del Trabajo *“todo trabajo debe ser remunerado”*. Tal pago debe ser realizado a quien prestó un servicio, esto en términos de salario, remuneración o garantía dineraria (OIT, Convenio 95, 1945). Cuestión que en el Estado colombiano tiene grandes variables, la primera de ellas, y en virtud que se configure un contrato de trabajo, la paga que se debe realizar a la madre gestante es en razón a todas las prestaciones sociales, así como un salario mensual y consigo unos honorarios a favor de la entrega del menor en función del contrato pactado y culminado. Así mismo, también se crearía la obligación de indemnizar a la madre gestante según existieran conflictos laborales, adecuados a una mala contraprestación del vientre alquilado (Alonso y Casas, 2013).

Una segunda variable y en la cual no se configuró el contrato realidad es la desproporción y los factores socioeconómicos de los cuales deriva el precio del alquiler del útero. Esto se debe a que uno de los factores que trasciende el alquiler de vientres es la necesidad económica de las madres gestantes. Martínez y Rodríguez (2021) expresan que este aspecto es uno de mayor incidencia al momento de ser usado por opositores que consideran que esto cosifica la capacidad reproductora de la mujer y lo elevan a un valor económico. Si bien lo anterior puede llegar a tener un margen de verdad en el trasegar argumentativo, la realidad es que el penalizar o prohibir una práctica solo perpetua que su práctica se eleve a la ilegalidad. Esto significa que el reglamentarlo y permitirlo no solo desde una óptica civil sino a su vez también laboral, puede ayudar a las madres gestantes de este tipo de negocios jurídicos a tener mayores garantías al momento de aceptar dichos contratos.

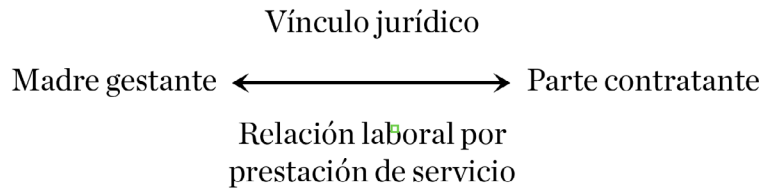
Esto se complementa a su vez en lo expuesto por Beetar (2019) que indica que la penalización no cumple un verdadero fin aun cuando el contrato de alquiler de vientres cumple con todos los requisitos para ser posible y aun cuando existen derechos tanto de menores como de la madre gestante en juego, el llevarlo al margen de lo prohibicionista niega toda forma de regulación frente a estas situaciones.



Los matices de la relación laboral.

Partiendo de criterios hermenéuticos y sosteniendo las dos variables que se han establecido a lo largo del artículo, donde, por un lado se establece la relación desde los postulados contractuales – civiles y por otro desde la función de los lazos laborales – contractuales. A continuación, se presentan tres (3) gráficas que ayudarán a comprender cómo podría aplicarse el fuero de maternidad en la contratación de maternidad subrogada.

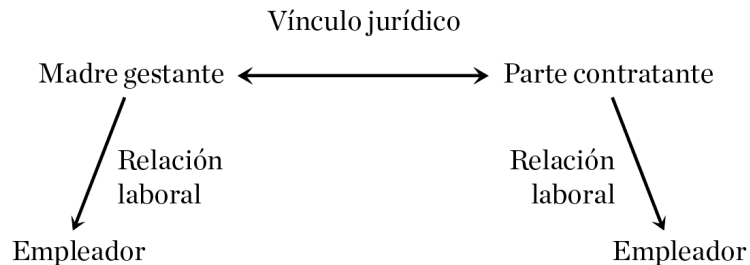
Figura 1.
Relación laboral única.



Fuente: Elaboración propia.

Es el vínculo jurídico, en el cual además de presentarse la relación contractual propia que establece el Código Civil Colombiano, se configura la relación laboral, partiendo de los elementos propios que la constituyen, aquí las garantías de estabilidad laboral, derivan directamente del vínculo contractual entre la madre gestante como prestadora del servicio y la parte contratante como empleador del servicio de alquiler de útero.

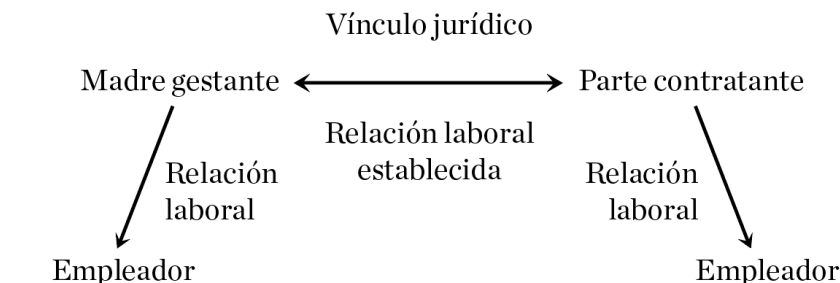
Figura 2.
Relación laboral doble.



Fuente: Elaboración propia.

Aquí el vínculo está constituido como una relación contractual y de vinculación eminentemente civil, la cual genera responsabilidad a partir de los incumplimientos. Por otra parte, la relación laboral de sujeción, resale a partir de los presupuestos de los empleadores de cada una de las partes, creando así la relación más común, sobre la cual la estabilidad laboral depende únicamente de cada uno de los empleadores para los cuales labora la madre gestante y la parte contratante.

Figura 3.
Relación laboral triple.



Fuente: Elaboración propia.

La última y posiblemente la de mayor complejidad, en esta gráfica se vislumbra la relación de triple composición. Por un lado, se establece un vínculo contractual con relación laboral partiendo de los supuestos de la subordinación. Por otro lado, la relación laboral que cada una de las partes que suscribieron el contrato de maternidad subrogada puedan tener con sus respectivos empleadores. Ahora bien, partiendo de la nula reglamentación de este contrato, y de la estabilidad laboral reforzada que la madre gestante y la madre solidaria pueden obtener, surge la siguiente pregunta ¿sobre quién debe recaer la carga del fuero de maternidad? y así mismo, cuál de las dos madres debe de disfrutar las licencias y derechos que establece el Código Sustantivo del Trabajo.

EL FUERO DE MATERNIDAD EN LA CONTRATACIÓN SUBROGADA, UN DILEMA JURÍDICO.

Son múltiples las definiciones que pueden generarse sobre el precepto jurídico de “fuero de maternidad” no obstante se acude a la norma que regula todo lo referente al derecho laboral. El artículo 236 del Código Sustantivo del Trabajo, establece que “(...) toda trabajadora en estado de embarazo tiene derecho a una licencia (...) remunerada con el salario que devengue a disfrutar del descanso (...)” Decreto 2663, 1950).

Este derecho es derivativo de las normas constitucionales, las cuales establecen a la mujer en estado de embarazo y al hijo que se encuentra en su vientre como sujetos de protección y garantía por parte del Estado, así mismo también protege a las madres lactantes y adoptantes. Estableciendo consigo una real y efectiva constitución a la igualdad de género, así como a la vida, a la familia y a la estabilidad laboral. La Corte Constitucional frente a esto ha indicado que la mujer embarazada posee un especial cuidado constitucional y esto ocasiona una estabilidad laboral reforzada, a la que se le otorgó el denominativo de “fuero de maternidad” (Sentencia T- 568, 1996).

En desarrollo de esta especial protección a la mujer en estado de gestación, existe la creciente tendencia por la discriminación hacia ellas, en la cual el despido no puede darse sin que el Inspector del Trabajo otorgue dicho permiso para el despido, cuestionamiento que debe sobre pesar bajo los estándares probatorios de la existencia de justa causa.

Ahora bien, partiendo de la materia de estudio la cual es el contrato de maternidad subrogada, es pertinente hacer las siguientes preguntas, que realiza Armando Rojas (2002) ¿pacto contractual o la



maternidad? ¿Cuál de los dos debe prevalecer? Lamentablemente en Colombia, no es plausible establecerla directamente, esto en función de la inexistencia de una Ley que regule el tema de la maternidad subrogada, indicios que no dan certeza total, pero sin embargo permiten deducir unos aportes doctrinales sobre el tema.

Aplicación del fuero de maternidad según la relación laboral.

Con alteración al presente numeral, se indicaron tres formas de comprender los lazos laborales, no obstante, estos se resumen a la comprensión de si hay o no hay relación laboral en los contratos de maternidad subrogada. Por un lado, está el contrato laboral con los respectivos empleadores, el cual, si bien debe de aplicarse por una parte a la madre gestante y a la madre solidaria, este fuero también cobija a la pareja de cada una de estas trabajadoras, independientemente de la labor que estas realicen. Frente a esto la Corte Constitucional, por medio de la Sentencia C-005 de 2017, decidió otorgarle este derecho y extenderlo para el eventual despido de las actuales parejas de cada una de las madres en etapa de gestación o en etapa de adopción.

Frente a otra situación en la cual a la madre solidaria -contratante del útero- por la falta de regulación legislativa, este fuero de maternidad no la cobije, esto debe ser argumentado bajo el precepto establecido por la Corte Constitucional en la Sentencia hito T-968 de 2009, la cual establece que esta práctica científica se lleva a cabo con el ovario de la madre contratante, por lo cual el fuero de maternidad eventualmente cobijará a ambas madres así como a las parejas que se encuentren en la doble relación laboral.

En una tercera situación en la que, el vínculo civil – contractual se hubiera roto y se transmute a un vínculo eminentemente laboral, emanado de la subordinación, el pago de esta licencia recae en la madre contratante, así como en el empleador de la madre gestante, sea el caso que lo tenga como factor de una relación laboral previamente establecida.

Tabla 1.

Operatividad del fuero de maternidad

Tipo de contrato	Hipótesis de fuero de maternidad en el contrato de maternidad subrogada.
Contrato de Trabajo	Quien debe responder por ella, es el empleador del actual trabajo, así mismo como la madre contratante.
OPS	Quien debe responder por la licencia de maternidad es el empleador del actual trabajo con quien tenga relación laboral, con la madre contratante al tener una relación civil esta no responde por ello.

Fuente: Realización propia a partir del documento *Fuero de maternidad en la tercerización e intermediación laboral* (2016).

Aportes para la reglamentación del contrato de maternidad subrogada, en inclusión del fuero de maternidad.

Partiendo de las consideraciones de la legislación actual en materia de maternidad sustitutiva la cual es nula, exceptuando las decisiones jurisprudenciales que cobijan e intentan otorgarle seguridad jurídica a este tipo de contrato, es procedente que se regulen los siguientes aspectos para evitar conflictos de índole laboral (Hurtado y Lozano, 2013).

- Tanto la madre gestante como la madre solidaria o contratante deben estar en su momento cotizando al SGSSS, para que mediante esto se les sea salvaguardado sus derechos como madres.
- Tanto la madre gestante como la contratante deben de cotizar durante el tiempo que dure la gestación del hijo.
- Frente al fuero de maternidad y los derechos totales que esta pueda generar, se deberán otorgar de la siguiente forma:
- la madre gestante la incapacidad en ocasión al parto.
- a la madre contratante, el derecho al pago de su licencia de maternidad, así como el derecho de ser reconocida como madre luego de la entrega del menor.
- Frente a los derechos del permiso de lactancia derivados del fuero de maternidad, los siguientes:
 - Para la madre gestante luego de cedido el hijo, esta debe asimilarse al fuero que se le otorgue a la pareja de la parte o como madre adoptante
 - y concederle los permisos para alimentación al bebe, a la madre solidaria o contratante, así esta no lo lacte directamente, es responsabilidad de la madre subrogada generarle alimento al menor, en función del contrato suscrito.

Por último y partiendo de la relación laboral de segunda categoría expuesta numerales atrás, es concebible que el fuero de maternidad se les otorgue a ambas madres, sin que eso represente desequilibrios económicos a los empleadores.

METODOLOGÍA

La estructura desarrollada en este artículo se lleva a cabo de forma deductiva, partiendo de la doctrina, para abarcar específicamente cómo puede relacionarse el fuero de maternidad a estos contratos de reproducción humana asistida, para lo cual la información se clasificó en ejes temáticos para su desarrollo.

Es pertinente informar que la investigación es de tipo correlacional, descriptivo y explicativo, en tanto busca relacionar dos temas que tienen a su vez distintas formas de concebir el derecho; por un lado, se hace mención al contrato desde sus posturas civiles y por otro se hace conexión a los lazos laborales, los cuales hacen función de precepto jurídico para garantizar derechos propios de una madre



gestante o adoptiva. Por último, se exponen y describen situaciones fácticas derivadas de las atribuciones jurídicas de la jurisprudencia y normas nacionales de rango legal.

CONCLUSIONES

Como resultado de la investigación realizada y partiendo de análisis interpretativos de la norma, la jurisprudencia y la doctrina literaria, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- Son notorios los vacíos que existen, por la falta de regulación normativa sobre la maternidad subrogada, siendo este un contrato de múltiples matices, por un lado, el civil con la responsabilidad que acarrea el incumplimiento contractual, por otro el del derecho de familia y las nuevas composiciones y vínculos filiales y finalmente el laboral, sobre el que pueden entenderse tres (3) formas distintas de comprender las relaciones laborales propiamente dichas.
- Las relaciones tanto civiles como laborales, que oscilan sobre este negocio jurídico son eventualmente débiles, y estas carecen de garantías que posibiliten una eventual solución a conflictos que puedan formularse.
- Las tres clases de relación laboral, surgidas pueden tenerse en cuenta a su vez con la conformación de la subordinación laboral y por consiguiente en la configuración de un contrato realidad, que, si bien este pueda ser establecido a partir de un contrato civil, la seguridad por hacer efectivo los derechos que de este puedan devenir son nulos, so pena que el operador jurisdiccional mediante la hermenéutica jurídica resguarde los derechos y garantías de las partes que suscribieron el contrato.
- La función del fuero de maternidad, este representa una verdadera garantía que nunca antes según la doctrina se ha tomado a consideración, toda vez que las prerrogativas jurídicas solo lo observaban desde un plano exegético a las normas, lo cual, frente al contrato de maternidad subrogado, se presentan múltiples formas de observar y aplicar el fuero de maternidad.
- El fuero de maternidad, debe ser aplicado de manera total y parcial, dependiendo cual sea la madre sobre la cual se desea hacer efectivo este derecho de estabilidad laboral reforzado.

Si bien, fruto de la investigación se pudo observar cierta forma de aplicar las normas, esto no supera el plano de la teorización jurídica, y queda al tanto de las futuras reformas jurídicas sobre el tema.



REFERENCIAS

- Acevedo Feliciano, Y. (2003). *Nuevas controversias en el derecho de familia que surgen por las tecnologías*. Rama judicial.
- Alonso Olea, M. y Casas Baamonde, M. (2009) *Derecho del Trabajo*. Editorial Civitas.
- Ardila Arciniegas, M. C. y Bustamante Rúa, S. (2020) *Panorama general sobre la maternidad subrogada y análisis de la propuesta de penalizarla*. (Monografía de pregrado, Universidad EAFIT). Repositorio institucional. https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/17046/Mar%C3%ADDaCamila_ArdilaArciniegas_Susana_BustamanteR%C3%BAa_2020%20PDF%20a.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Beetar Bechara, B. (2019). La maternidad subrogada en Colombia: hacia un marco jurídico integral e incluyente. *Revista Socio-Jurídicos*, 21(2), 135-166. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/sociojuridicos/a.6869>
- Decreto 2663 de 1950. (1950, 5 de agosto). Presidente de la República de Colombia. Diario Oficial: 27407 <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/Decreto-2663-de-1950.pdf>
- Estrada Vélez, S. (2014). *El neoconstitucionalismo principialístico a la asamblea nacional constituyente*. Derechos y valores.
- Guerra, Y. y López Silva, J. (2016). *El contrato de maternidad subrogado y los dilemas del inicio de la vida*. Ciencia y derecho.
- Hurtado, M. y Lozano, M. (2013). *De la licencia de maternidad y otros derechos de la seguridad social en salud en la maternidad subrogada*. (Tesis de especialización, Universidad de San Buenaventura). Biblioteca digital. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2437/1/De_La_Licencia_Maternidad_Derechos_Seguridad_Social_Salud_Subrogada_Hurtado_2014.pdf
- Marín Vélez, G. (2005). *El arrendamiento de vientre en Colombia*. Universidad de Medellín.
- Martínez-Muñoz, K. X. y Rodríguez-Yong, C. A. (2021). La maternidad subrogada: tendencias de regulación en Latinoamérica. *Revista Jurídicas*, 18(1), 74-90. <https://doi.org/10.17151/jurid.2021.18.1.5>
- Obando Garrido, J. (2016). *Derecho laboral*. Temis.
- Olano García, H. A. (2011) *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: editorial Doctrina y Ley.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1949) Convenio Sobre la Protección del Salario, No. 95.
- Ospina Fernández, G. y Ospina Acosta, E. (2005). *Teoría general del contrario y del negocio jurídico*. Temis.
- Pacheco- Zerga, L. (2012) *Los elementos esenciales del contrato de trabajo*. Revista de Derecho, 13, 29 – 54.
- Rojas, A. (2002). Fuero de maternidad garantía a la estabilidad laboral. *Revista de Derecho*, 19, 126 – 141.
- Sentencia C- 005/17. (2017, 18 de enero). Corte Constitucional. (Luis Ernesto Vargas Silva, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2017/c-005-17.htm#:~:text=PERMISO%20PARA%20DESPEDIR.&text=Para%20poder%20despedir%20a%20una, donde%20no%20existiere%20aquel%20funcionario>
- Sentencia T- 488/99. (1999, 9 de julio). Corte Constitucional (Martha Victoria Sáchica Méndez, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1999/t-488-99.htm>
- Sentencia T- 568/96. (1996, 28 de octubre). Corte Constitucional. (Eduardo Cifuentes Muñoz, M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/t-568-96.htm#:~:text=T%2D568%2D96%20Corte%20Constitucional%20de%20Colombia&text=La%20licencia%20de%20maternidad%20tiene,nacido%20las%20atenciones%20que%20requiere>
- Sentencia T- 968/09 (2009, 18 de diciembre). Corte Constitucional (María Victoria Calle Correa M.P.) <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2009/T-968-09.htm>
- Urrutikoetxea Barrutia, M. (2016). *Acoso laboral y lesión de derechos fundamentales*. Bomarzo.
- Zavala de Gonzalez, M. (2011) Tratado de daños a las personas. Daños a la Dignidad 2. Editorial Astrea.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Coeficiente intelectual y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer semestre de Psicología

IQ and academic performance in a group of first semester psychology students

QI e desempenho acadêmico num grupo de licenciados em psicologia do primeiro semestre

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.456>

Álvaro Alejandro Acosta Echavarría.
<https://orcid.org/0000-0003-3185-6824>

Psicólogo, Magister en Neuropsicología.
Profesor investigador del programa de
Psicología de la facultad de Ciencias
Humanas y Sociales de la Corporación
Universitaria Minuto de Dios UNMINUTO,
Rectoría Antioquia Choco Seccional Bello.
aacostaecha@uniminuto.edu.co.

Wilber Arduai Mejía Toro
<https://orcid.org/0000-0003-1921-0916>

Psicólogo, Magister en Epidemiología y
Doctorante en Ciencias de la Educación.
Profesor e investigador del grupo
GIBPSICOS de la facultad de Ciencias
Sociales de la Universidad Católica De
Oriente-Colombia. wmejia@uco.edu.co.,

Ana María González Uribe
<https://orcid.org/0000-0002-6659-1793>

Psicóloga, magister en Neuropsicología,
Antonio Jose de Sucre, Corporacion
Universitaria. ana_mariagon@hotmail.com.

¿Cómo citar este artículo?

Acosta, A., Mejía, W. & González, A. (2022). Coeficiente intelectual y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer semestre de Psicología. *Pensamiento Americano*, e#:456. 15(29), 153-167. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.456>.

Resumen

Introducción: El Coeficiente Intelectual (CI) bajo, se ha asociado con dificultades en diferentes ámbitos de la vida, entre ellos el rendimiento académico. Esta asociación suele no ser detectada hasta etapas tardías y puede presentarse en estudiantes universitarios. **Objetivo:** Este estudio buscó determinar la fuerza de asociación entre el CI y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer semestre, del programa de psicología de una universidad privada en el departamento de Sucre Colombia. **Materiales y Método:** se realizó una investigación de tipo correlacional, transversal, con una muestra no probabilística compuesta por 114 estudiantes. El CI se evaluó con la prueba WAIS-IV y se analizó su correlación (rho de Spearman) con las calificaciones de los estudiantes en las diferentes asignaturas cursadas en el semestre de 2018-I. Resultados: Se encontró que el 39% de los estudiantes se ubica en el rango de inteligencia límite y el 1% en el rango de discapacidad intelectual. Pudo apreciarse una correlación positiva baja ($p \leq .05$) entre el CI y cuatro de las seis asignaturas cursadas, así como con el promedio académico global de los estudiantes. **Conclusión:** Los bajos resultados obedecen a aspectos culturales y no a la prevalencia de un detrimento intelectual. Lo anterior confirma la necesidad de implementar medidas con escalas adaptadas y programas de educación congruentes desde lo cultural para este tipo de población en las instituciones de educación superior del país.

Palabras clave: Coeficiente Intelectual; Rendimiento Académico; Educación superior.

Abstract

Introduction: Low IQ has been associated with difficulties in different areas of life, including academic performance. This association is usually not detected until later stages and may be present in university students. **Objective:** This study sought to determine the strength of the association between IQ and academic performance in a group of first semester students in the psychology program of a private university in the department of Sucre, Colombia. **Materials and Methods:** A cross-sectional, correlational research was carried out with a non-probabilistic sample of 114 students. IQ was evaluated with the WAIS-IV test and its correlation (Spearman's rho) was analyzed with the students' grades in the different subjects taken in the 2018-I semester. Results: 39% of the students were found to be in the borderline intelligence range and 1% in the intellectual disability range. A low positive correlation ($p \leq .05$) could be appreciated between IQ and four of the six subjects taken, as well as with the overall academic average of the students. **Conclusion:** The low results are due to cultural aspects and not to the prevalence of intellectual impairment. This confirms the need to implement measures with adapted scales and culturally congruent educational programs for this type of population in the country's higher education institutions.

Keywords: IQ; Academic Performance; Higher Education.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Resumo

Introdução: O baixo QI tem sido associado a dificuldades em diferentes áreas da vida, incluindo o desempenho acadêmico. Esta associação só é frequentemente detectada mais tarde na vida e pode estar presente em estudantes universitários. **Objetivo:** Este estudo procurou determinar a força da associação entre o QI e o desempenho acadêmico num grupo de estudantes do primeiro semestre do programa de psicologia de uma universidade privada no departamento de Sucre, Colômbia. **Materiais e Métodos:** foi realizado um estudo de investigação transversal e correlacional com uma amostra não-probabilística de 114 estudantes. O QI foi avaliado com o teste WAIS-IV e a sua correlação foi analisada (Spearman's rho) com as notas dos estudantes nas diferentes disciplinas tiradas no semestre de 2018-I. **Resultados:** Verificou-se que 39% dos estudantes se encontravam na faixa de fronteira da inteligência e 1% na faixa da deficiência intelectual. Uma correlação positiva baixa ($p \leq .05$) pode ser vista entre o QI e quatro das seis disciplinas tomadas, bem como com a média geral de aproveitamento dos estudantes. **Conclusão:** Os baixos resultados devem-se a aspectos culturais e não à prevalência da deficiência intelectual. Isto confirma a necessidade de implementar medidas com escalas adaptadas e programas de educação culturalmente congruentes para este tipo de população nas instituições de ensino superior do país.

Palavras-chave: QI; Desempenho Acadêmico; Ensino Superior.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia según Wechsler citado por Amador y Forns (2019), es la capacidad global del individuo para proceder de forma intencionada, racional y eficaz según el ambiente. En un intento por lograr establecer qué tan inteligente es una persona, surgieron las pruebas de inteligencia. Una de las primeras pruebas de inteligencia fue la escala Stanford-Binet creada en 1905. Alrededor de 30 años después, surgen las Escalas de Wechsler, aprobadas actualmente por la APA (2014), debido a su alta validez y confiabilidad. Para medir la inteligencia, las Escalas de Wechsler usan el Coeficiente Intelectual (CI), el cual es una relación entre el puntaje que obtiene un sujeto en una prueba de inteligencia y el puntaje que se puede suponer que un individuo promedio de su misma edad obtiene en un mismo examen (Wechsler, 1939). Los puntajes bajos en estas pruebas ($CI < 70$) se asocian a trastornos del neurodesarrollo, tales como la discapacidad intelectual (DI) y la inteligencia limítrofe (IL) (Amador y Forns, 2019; Muchiut et al., 2021; Pluck et al., 2021).

La discapacidad intelectual se asocia a una dificultad en las capacidades mentales generales, pero también a dificultades en el razonamiento, la solución de problemas, la planificación, el razonamiento abstracto, el juicio y el aprendizaje (Navas et al., 2008). De igual forma, personas con este déficit presentan dificultades en su funcionamiento adaptativo, lo cual afecta su independencia y responsabilidad social en varios aspectos de su día a día, como la comunicación, la socialización y el rendimiento académico o laboral (APA, 2014). Actualmente, la DI se ha convertido en un problema social que, de acuerdo a datos del Banco Mundial BM, citado por Miranda-Galarza (2021), más de 50 millones de personas con discapacidad viven en América Latina y el Caribe.

De acuerdo con el DSM-V (APA, 2014), para el diagnóstico de la DI se deben cumplir tres criterios. El primero consiste en presentar una deficiencia en las funciones intelectuales ($CI < 70$), lo que es determinado mediante una evaluación clínica y una prueba de inteligencia estandarizada aplicada de forma individual (e.g., Escalas de Wechsler). El segundo criterio, implica dificultades adaptativas en una o más actividades cotidianas, que causen una disminución de la autonomía personal y la responsabilidad social evidente en múltiples entornos como el hogar, el colegio o el trabajo, la cual se puede evaluar a través de escalas adaptativas (e.g., Escala Vineland). Finalmente, se confirma la discapacidad intelectual cuando los dos criterios anteriores se han hecho evidentes antes de los 18 años.

Las personas diagnosticadas bajo esta condición presentan dificultades en diferentes aspectos de su vida, a propósito, el DSM-V (APA, 2014) agrupa las dificultades presentadas por esta población en tres dominios: conceptual, social y práctico. En el dominio conceptual se establece que las personas con este diagnóstico presentan dificultades en el aprendizaje de las aptitudes académicas relacionadas con la lectura, la escritura y el cálculo, así como en el manejo del tiempo y el dinero, además de dificultades en el razonamiento abstracto, las funciones ejecutivas y la memoria (Cabello, 2007).

En el dominio social se establece una inmadurez en las relaciones sociales, que se hace evidente a partir de dificultades en la comunicación, la capacidad de percibir señales sociales y de regular las emociones (Medina y Pérez, 2016). Por último, en el dominio práctico se evidencian dificultades en la capacidad para tomar decisiones asociadas al bienestar y la salud personal, así como a la organización del ocio y el cumplimiento de normas (Lazcano y Madariaga, 2018).

Según el DSM-V (APA, 2014), las causas de la discapacidad intelectual se podrían agrupar en seis aspectos:



herencia, alteraciones tempranas del desarrollo embrionario, influencias ambientales, otros trastornos mentales, problemas prenatales y perinatales, y, por último, enfermedades médicas padecidas durante la infancia (Márquez-González et al., 2013; Tirado et al., 2015). Se asegura que, en la mayoría de los casos de discapacidad intelectual, las causas son desconocidas; pero cuando aquella no se asocia a un factor biológico suele ser leve, y se presenta con mayor frecuencia en personas que hacen parte de clases socioeconómicas bajas. Esto ha sido corroborado por otros estudios, donde se asegura que el 75% de los casos se deben a factores culturales como la baja inteligencia de los padres, la educación recibida en medios culturales pobres y las condiciones de higiene deficientes (Ardila et al., 2005).

Por otro lado, existen sujetos que no presentan un coeficiente intelectual lo suficientemente bajo como para ser diagnosticado como discapacidad intelectual, ni lo suficientemente alto para ser considerado normal, estos sujetos se ubican una desviación estándar por debajo de la media, es decir, tienen un coeficiente intelectual entre 70 y 85 y se les denomina pacientes con inteligencia limítrofe (Frontera y Gómez, 2013). Es así, para Salvador-Carulla et al. (2013), la IL (Limite) se define como “la barrera que separa el funcionamiento intelectual ‘normal’ de la discapacidad intelectual (CI entre 71-85)” (p. 33).

En línea con lo anterior, esta clasificación, cuenta con criterios diagnósticos poco claros, pero se sabe que está asociada a dificultades en el aprendizaje, fallas en el procesamiento cognitivo, bajo rendimiento académico y, por lo tanto, fracaso escolar (Flórez et al., 2016). Lo realmente preocupante son los altos índices de esta condición en la población mundial ya que se estipula que el 13.6% la presenta (Martínez-Leal et al., 2011). A nivel latinoamericano, en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú se encontró que alrededor del 10% padece DI y el 28% IL (Arias, 2014). Por su parte, en el contexto nacional, un estudio realizado en la ciudad de Medellín (Colombia) encontró que alrededor del 20% de los niños entre seis y ocho años presenta una IL (Zapata-Zabala et al., 2012).

En un estudio realizado en Bogotá, Colombia, se encontró que el 92.53% de las personas con inteligencia limítrofe residían en estratos socioeconómicos bajos (Atuesta y Vásquez, 2009), lo que sugiere que, como el caso de la DI, los recursos financieros de la familia pueden ser un factor desencadenante de la IL. Así mismo, otros autores han encontrado que las oportunidades pedagógicas y el entorno familiar pueden ser otros factores importantes para explicar la IL, por lo que plantean que se puede tratar de un problema educativo o social (Salvador-Carulla, 2013).

Las limitaciones escolares de la IL incluyen dificultades en las habilidades académicas como lectura, escritura y cálculo, así como dificultades cognitivas a nivel verbal, de razonamiento y atención (Salvador-Carulla et al., 2013), las cuales traen como consecuencia mayor posibilidad de presentar alteraciones como dislalia, dislexia, disgrafía y discalculia. Así mismo, la IL se ha asociado a baja resistencia a la fatiga, dificultades en la orientación espacio-tiempo y a un bajo rendimiento académico que suele causar un desfase curricular de dos o tres años académicos. De hecho, entre más bajo es el coeficiente intelectual, mayores son las dificultades en el rendimiento académico, el aprendizaje, las fallas en el procesamiento cognitivo y el fracaso escolar (Flórez et al., 2016).

Las dificultades en el rendimiento académico afectan la autorrealización profesional de los estudiantes y el nivel de conocimientos y habilidades adquirido, lo que posteriormente resulta un limitante para las exigencias que trae el ámbito laboral, de igual forma aumenta el fracaso escolar y la deserción (López et al., 2015). El fracaso escolar en esta población es una problemática significativa, ya que el 63% de los sujetos con IL no culmina el bachillerato y la mayoría percibe insatisfacción en el ámbito escolar (Ruiz-Ramírez et al., 2014).

En el contexto nacional, estas limitaciones escolares pueden evidenciarse en las mediciones realizadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) a través de pruebas estatales como Saber 11 y Saber Pro. Se ha encontrado que los resultados de estas pruebas tienen una relación significativa con el nivel de inteligencia general y el estrato socioeconómico, siendo los estudiantes con mayor coeficiente intelectual y de mayor estrato socioeconómico los que obtienen puntajes más altos (Bahamón y Reyes, 2014); De esta manera, resulta evidente que esta problemática no es ajena a las instituciones de educación superior del país.

En la institución donde se realizó el estudio, existe una preocupación por el rendimiento académico de los estudiantes, tanto en las asignaturas del programa, como en las pruebas estatales controladas por el ICFES. El perfil de ingreso de los estudiantes del programa en las pruebas Saber 11, en los últimos cuatro años, indica que el 59% de los estudiantes presenta dificultades en la Competencia de Lectura Crítica, ubicándose en los niveles uno y dos, lo que indica que los estudiantes comprenden textos continuos y discontinuos de manera literal; pero no logran inferir contenidos implícitos, ni reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. De igual forma, estos estudiantes presentan dificultades en la Competencia de Razonamiento Cuantitativo, donde el 76% se ubica en los niveles uno y dos, lo que puede interpretarse como que los estudiantes logran leer información de manera puntual de tablas o gráficos, hacer comparaciones y establecer relaciones entre datos, pero no logran seleccionar información, señalar errores ni hacer distintos tipos de transformaciones y manipulaciones aritméticas y algebraicas sencillas.

Por otro lado, en el primer semestre del 2018, los estudiantes recién ingresados al programa presentaron problemas importantes de rendimiento académico, ya que el 17% de la población reprobó tres o más asignaturas durante el primer periodo académico, y el 40% de los estudiantes mantuvieron esta dificultad durante el segundo periodo. Esta problemática ha llevado a que el programa de Psicología presente uno de los índices de deserción más altos de la institución.

Lo mencionado anteriormente hace necesario identificar el nivel en el cual se ubica el coeficiente intelectual de los estudiantes de primer semestre del Programa de Psicología, así como determinar la relación que este tiene con el rendimiento académico. Esto resulta importante para establecer si la capacidad intelectual es uno de los factores que está afectando el rendimiento académico de los estudiantes recién vinculados a esta institución. A partir de ello, se podrá definir si existe la necesidad de implementar estrategias que faciliten la adaptación de estos estudiantes al contexto universitario. En países como España, Australia, Estados Unidos y México, ya existen programas de inclusión para estudiantes con discapacidad intelectual dentro de las universidades, con base en los cuales se asegura que las personas que han tomado parte en estos programas han mejorado las capacidades de carácter académico, personal y social (Cerrillo et al., 2013; Pérez-Castro, 2019).

OBJETIVOS

Determinar la fuerza de asociación entre el CI y el rendimiento académico en un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada en el departamento de Sucre Colombia.

METODOLOGÍA

Diseño

Se realizó un estudio de tipo cuantitativo, observacional con alcance correlacional y de corte transversal (Hernández et al., 2010). Cuyo objetivo fue determinar la fuerza de asociación entre el CI y el rendimiento académico



en un grupo de estudiantes de primer semestre del programa de psicología de una universidad privada en el departamento de Sucre Colombia en el año 2018.

Participantes

La muestra que consideró un margen de error del 5%, un nivel de confianza de 95%, una distribución de respuesta del 50% y un $N = 148$, estuvo conformada por 114 estudiantes matriculados en el primer semestre del programa de Psicología de una universidad privada del departamento de Sucre. Esto corresponde al 77% de la población total. El 87.7% de los participantes son de género femenino, la edad promedio del grupo en general fue de 19.5 años. La muestra estuvo distribuida en cuatro grupos de los cuales, tres pertenecían a la jornada diurna (85.1%). En relación con el estrato socioeconómico, el 64% de los participantes proviene del estrato uno, el 25.4% del estrato dos y el 10.6% restante pertenece a los estratos tres, cuatro y seis.

Instrumentos

Para la medición del Coeficiente Intelectual se utilizó la Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos WAIS-IV (Wechsler, 2012) en su versión mexicana. Este es un instrumento de evaluación psicométrica de aplicación individual que se utiliza para la valoración del CI en sujetos entre 16 y 90 años. Este instrumento es el recomendado por la APA (2012) para medir el CI, al ser considerado el más confiable y por contar con una adecuada validez. De igual forma, este instrumento ha sido ampliamente usado en población colombiana (Díaz et al., 2012; Sierra et al., 2015).

El WAIS-IV contiene 15 subpruebas de las cuales 10 son principales y cinco son optativas. Las pruebas principales deben ser aplicadas en todos los casos, y las optativas se aplican cuando el individuo ha tenido un desempeño deficiente y este puntaje quiere ser corroborado. Las subpruebas se agrupan en cuatro índices compuestos: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. Las subpruebas de Semejanza, Vocabulario e Información son fundamentales para el Índice de Comprensión Verbal, mientras que la de Comprensión es una subprueba optativa. Este índice mide “el conocimiento verbal y la comprensión que se obtiene mediante la educación tanto formal como informal y que refleja la aplicación de habilidades verbales a situaciones novedosas” (Sattler, 2010, p. 499).

Para la evaluación del rendimiento académico se tomaron de la plataforma institucional las notas finales obtenidas por los estudiantes en el primer semestre académico en las asignaturas de Biología, Fundamentos de Informática, Introducción a la Psicología, Antropología, Técnicas de Estudio y Lógica Matemáticas. De igual forma, se tuvo en cuenta el promedio general obtenido de acuerdo con el número de créditos de cada asignatura. Esto previa autorización de los participantes.

Procedimiento

Inicialmente se realizó una reunión con los estudiantes que hacían parte de la población objeto de estudio, donde se socializaron los objetivos de la investigación y el procedimiento del estudio. Los estudiantes que decidieron participar de forma voluntaria en el estudio firmaron los consentimientos informados en esta reunión y a partir de ello se conformó la muestra de la investigación.

Los participantes fueron citados de manera individual para la aplicación del instrumento que se realizó en horas de la tarde, en la Cámara de Gesell, a una temperatura de 22°C y con luz artificial constante. Cada aplicación de



la prueba tuvo una duración aproximada de 60 minutos. La prueba fue aplicada por seis estudiantes de los últimos semestres del programa de psicología, los cuales fueron debidamente capacitados por un psicólogo profesional experto en la prueba. La capacitación duró tres semanas e incluyó la aplicación piloto de la prueba a 10 participantes que no hacían parte de la población del estudio. Una vez recolectados los datos se realizó la calificación de cada una de las pruebas de inteligencia según las instrucciones del manual.

Análisis de datos

Una vez recolectada toda la información se construyó una base de datos en Excel, esta información fue exportada al programa estadístico SPSS, versión 19.0, donde se realizó el análisis de los datos. Inicialmente se realizó un análisis descriptivo de las variables y se aplicaron pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov, a partir de lo cual se identificó que no había distribución normal en las variables a analizar. Con base en ello, se ejecutaron correlaciones bivariadas entre el coeficiente intelectual (total y por subprueba) y el rendimiento académico (promedio general y por asignatura), para este propósito se empleó el coeficiente de correlación de Spearman (1961), con análisis bivariado y un alfa de .05 (Martínez et al., 2009).

Consideraciones Éticas

Por el tipo de estudio observacional llevado a cabo, se consideró que no representaba riesgos para la integridad de los participantes, toda vez que no se realizaron intervenciones de ninguna clase, así como tampoco se solicitaron datos personales, con lo cual se garantiza la privacidad de los evaluados. Además de lo anterior se consideró el consentimiento informado, en el cual se le aclaraba a la población la posibilidad de elegir si querían o no participar en el estudio, y/o retirarse en el momento que lo desearan. Previamente, se les explicó la naturaleza de la investigación, el instrumento a emplear y el propósito general del estudio. De otra parte, se resalta la ausencia de conflictos de intereses por parte de los investigadores y se garantiza que los datos fueron tomados de fuentes primarias, y no de otro estudio o de otras publicaciones (American Psychological Association, 1953; Ferrero, 2007).

Resultados

Tabla 1.

Índices Compuestos de la Prueba WAIS IV y CI Total

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	DE	Prueba Normalidad
Comprensión Verbal	114	65	102	81.52	5.68	.009
Razonamiento Perceptual	114	59	109	80.54	9	.000
Memoria de Trabajo	114	62	107	82.51	8.55	.004
Velocidad de Procesamiento	114	77	110	90.51	7.56	.000
Coeficiente Intelectual Total	114	69	105	81.21	5.24	.000

Nota. Ninguno de los estudiantes obtuvo puntuaciones ubicadas en rangos altos o superiores.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos de los índices compuestos y el CI total de la prueba WAIS-IV, aplicada a los estudiantes del primer semestre del programa de psicología. Como se puede evidenciar, tanto la media del CI total de los estudiantes, como la del puntaje promedio obtenido en los índices compuestos (con excepción de la velocidad del procesamiento), oscila entre 80 y 83, lo que



corresponde a un promedio bajo. Respecto al promedio del índice de Velocidad de Procesamiento, puede apreciarse que este se ubica en un nivel normal. Así mismo, tal como lo indica la desviación estándar del índice de memoria de trabajo, un grupo importante de estudiantes alcanzó una puntuación normal en el índice de Memoria de Trabajo; sin embargo, como lo indican los puntajes máximos presentados, ninguno de los estudiantes obtuvo puntuaciones ubicadas en rangos altos o superiores, mientras que, exceptuando el índice de Velocidad de Procesamiento, los puntajes mínimos obtenidos por los estudiantes se ubican en el rango extremadamente bajo.

Tabla 2.*Porcentaje y Número de Estudiantes por Rango en Índices Compuestos y CI Total*

Nivel	Comprensión Verbal	Razonamiento Perceptual	Memoria de Trabajo	Velocidad de Procesamiento	Coeficiente Intelectual Total
Extremadamente Bajo	2% (2)	7% (8)	4% (5)	0% (0)	1% (1)
Limítrofe	29% (33)	53% (60)	37% (42)	4% (4)	39% (45)
Promedio Bajo	64% (73)	28% (32)	46% (52)	49% (56)	54% (62)
Normal	5% (6)	12% (14)	13% (15)	47% (54)	5% (6)
Promedio Alto	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Superior	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Muy Superior	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Nota. Ninguno de los estudiantes presentó puntuaciones altas o superiores a excepción del índice de razonamiento perceptual.

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se aprecia otra perspectiva de los datos, la cual refiere el número y porcentaje de estudiantes que se ubica en cada uno de los rangos establecidos para la prueba WAIS-IV. Puede apreciarse que ninguno de los estudiantes presentó puntuaciones altas o superiores, y a excepción del índice de razonamiento perceptual, la mayoría de los estudiantes se ubicó en el rango de promedio bajo. Paralelamente, un grupo importante de estudiantes obtuvo puntajes que se ubican en la categoría límite y unos pocos tuvieron un desempeño extremadamente bajo o normal. Una excepción es el índice de Velocidad de Procesamiento, en el que una parte importante de la población se ubica en el nivel normal (47%).

Tabla 3.*Estadísticos Descriptivos de Rendimiento Académico por Asignatura*

Asignatura	N	Mínimo	Máximo	Media	DE
Biología y Ambiente	114	1.3	4.3	3.25	.39
Fundamentos de Informática	114	1.1	4.7	3.59	.60
Introducción a la Psicología	114	0.7	4.8	3.66	.55
Antropología	114	1.6	4.7	3.63	.50
Técnicas de Estudio	114	1.5	4.7	3.35	.53
Lógica Matemática	114	1.2	4.4	3.10	.51
Promedio	114	1.3	4.4	3.43	.41

Nota. Ningún estudiante se acerca al promedio de 4.0 y las de mayor rendimiento son las asignaturas de humanidades.

Fuente: Elaboración propia.



En cuanto al rendimiento académico contenido en la Tabla 3, debe considerarse previamente que las notas en este contexto se evalúan en la escala de .0 a 5.0; siendo 3.0 la nota mínima para aprobar el curso. En virtud de esto, se aprecia que ninguno se acerca si quiera al 4.0; sin embargo, tampoco evidencian un rendimiento por debajo de 3.0, un aspecto importante es que las asignaturas de mayor rendimiento son las directamente ligadas a las humanidades.

Tabla 4.

Coefficiente de correlación entre los índices compuestos y el CI total de la prueba WAIS-IV y el rendimiento académico de los estudiantes en el promedio general y las diferentes asignaturas.

Asignatura	Comprensión verbal	Razonamiento perceptual	Memoria de trabajo	Velocidad de procesamiento	Coefficiente intelectual total
Biología y Ambiente	.326**	.239*	.12	.137	.318**
Fundamentos de Informática	.078	.104	-.004	.077	.119
Introducción a la Psicología	.0229*	.149	.058	.133	.208*
Antropología	.156	.071	.041	.055	.111
Técnicas de Estudio	.324**	.341**	.11	.148	.355**
Lógica Matemática	.248**	.308**	.192*	.204*	.336**
Promedio General	.274**	.234*	.135	.149	.239**

Nota **Correlación significativa en el nivel .01 (bilateral), *Correlación significativa en el nivel .05 (bilateral)

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la Tabla 4, y siguiendo a Portillo (2011), han de considerarse las pruebas de hipótesis, donde la hipótesis nula (H_0) es: $p = 0$, y la alternativa (H_1) es: $p \neq 0$; siendo p la relación lineal, por su parte el estadístico de prueba empleado sería la correlación de Spearman, y la regla de decisión sería que si la significancia arrojada por el estadístico es $>.05$ no se rechaza H_0 . En virtud de lo anterior, pueden apreciarse correlaciones positivas entre algunos resultados de la prueba WAIS-IV y el rendimiento académico de los estudiantes, tales asociaciones pese a no ser altas, se ubican en niveles estadísticamente significativos, algunos de ellos incluso al .01; rechazándose en ellas a H_0 en favor de H_1 , paralelamente, las asignaturas Fundamentos de Informática y Antropología no presentaron asociaciones significativas con otras subescalas, no rechazándose entonces H_0 , mientras que las demás asignaturas logran correlaciones con el CI Total y alguna asociación con al menos una de las subescalas evaluadas con el WAIS IV, y estas correlaciones que pese a que van desde escasas a débiles, según los niveles propuestos por Martínez et al. (2009) permiten rechazar las hipótesis nulas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Es de recordar que esta investigación buscó determinar la relación entre el nivel de CI de los estudiantes de primer semestre del Programa de Psicología, y su rendimiento académico. Al analizar los resultados de los cuatro índices que conforman la prueba WAIS-IV, se encontró que el 31% de los estudiantes presentan dificultades en el conocimiento verbal, el 60% de los estudiantes en la interpretación y manipulación de la información visual, el 41% en la manipulación de la información almacenada en la memoria y el 4% presenta déficits en la capacidad para procesar información no verbal de forma rápida. Según Sattler (2010), los puntajes en los índices se asocian a la escolarización



formal y no formal que recibe un sujeto en los primeros años, por lo cual se podría pensar que los estudiantes evaluados presentaban dificultades desde la educación básica. Este bajo nivel, en parte, podría estar relacionado con los temas sociales de desigualdad y la baja calidad de vida que se viven en algunas regiones del caribe, condiciones que logran permear el desarrollo educativo en estas comunidades, tal como le enuncian Akle y Monroy (2009) y Miranda-Galarza (2021).

De igual forma, la investigación realizada por Arias (2014) confirma que las educaciones en condiciones de pobreza afectan el desarrollo cognitivo, dificultad que puede perdurar hasta el contexto universitario.

En el Coeficiente Intelectual Total se encontró que solo el 5% de los estudiantes presentaban una inteligencia dentro del rango normal y el 55% de los estudiantes se ubica en un promedio bajo. Del 40% restante, el 39% de los estudiantes se ubica en el rango de Inteligencia Límitrofe y el 1% de los estudiantes se encuentran en el rango de extremadamente bajo, lo cual podría asociarse de manera superficial y errada a una discapacidad intelectual leve; máxime cuando es preciso explicar este fenómeno por diversas causas, una de ellas tiene que ver con el estrato socioeconómico al cual pertenece la población, ya que el 79% de los estudiantes se ubican en los estratos uno y dos, lo cual coincide con los hallazgos de Ardila et al. (2005), quienes consideran que una de las causas de la discapacidad intelectual y de la inteligencia límitrofe, es el estrato socio económico y cultural del que proviene el sujeto, así como la baja inteligencia de los padres, la educación recibida en medios culturales pobres y las condiciones de higiene deficientes. Otro de los aspectos que puede explicar este puntaje es la carencia de baremos adaptados para esta población, lo cual como lo afirman diversos autores, conlleva a evaluaciones erróneas (Balluerka et al., 2007; Mikulic et al., 2007; Tovar, 2007).

Inicialmente se creía que las personas con IL no lograban acceder a la educación superior; sin embargo, debido a la aparente normalidad y a la ausencia de afecciones físicas en estos sujetos, muchas veces las dificultades pasan desapercibidas (Huete & Pallero, 2016), de lo anterior se aprecia que, las personas acceden a la educación superior; pero con un bajo desempeño académico (León et al., 2012). En ese orden de ideas, se hace necesario capacitar a los docentes y los padres de familia para que identifiquen en los primeros años escolares signos de alarma y logren que profesionales en medición neuropsicológica, confirmen el diagnóstico por medio de los criterios establecidos en el DSM-V, ello en aras de realizar intervenciones tempranas, que puedan mejorar los procesos cognitivos de esta población, mucho antes del ingreso a instituciones de educación superior.

Al analizar la relación entre el CI y el rendimiento académico de los estudiantes de primer semestre, se corroboró que, a menor CI, menor rendimiento académico en el contexto universitario. Dicha asociación se encontró especialmente en asignaturas como Biología y Ambiente, Introducción a la Psicología, Técnicas de Estudio y Lógica Matemática, lo cual coincide con los resultados de Salvador-Carulla et al. (2013), quienes encontraron que puntajes bajos de CI se asocian a un bajo rendimiento académico en asignaturas que incluyen lectura, escritura y cálculo, y en tareas de razonamiento y atención.

Pese a lo anterior, la relación encontrada en el presente estudio entre CI y rendimiento académico es baja, lo cual indica que hay otros aspectos que intervienen en dicha asociación, por ende, podría reafirmarse que si bien la inteligencia, es el factor que tiene mayor peso en el rendimiento académico; no obstante, hay otros factores que pueden influir en el mismo. Según Marti (2003), además del

rendimiento intelectual, aspectos como la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima, la relación entre el profesor y los alumnos, y los métodos didácticos utilizados, afectan considerablemente el rendimiento académico. Así mismo, Bertrams y Dickhauser (2009) consideran como variables influyentes del rendimiento académico los factores conductuales, los hábitos de estudio, los intereses profesionales, el clima escolar y familiar, el centro escolar y el género.

De acuerdo con lo anterior, las instituciones de educación podrían implementar procesos de selección para los estudiantes que ingresan a la educación o podrían implementar programas de inclusión para los estudiantes con IL y DI dentro de las aulas. En línea con lo mencionado, para Arias (2014), se requieren de políticas de inclusión dentro de las universidades que permitan el desarrollo académico exitoso de los estudiantes con CI bajo, ya que la educación superior debe abordarse de una forma integral e inclusiva, de modo que tal población, tenga la posibilidad de superar sus dificultades cognitivas y convertirse en profesionales aptos. Así mismo, Huete y Pallero (2016), consideran que para lograr una educación inclusiva resulta importante abarcar tanto la parte curricular específica y académica, como la globalidad del marco competencial y jurídico definitorio del entorno laboral, de manera que se le facilite a la persona con deficiencias intelectuales el acceso a un empleo de forma más eficaz e inclusiva.

Según Lamas (2015) “lo verdaderamente importante y útil es definir los objetivos educativos a que aspiramos, analizar los contextos y las dificultades con que nos encontramos, y generar propuestas y mecanismos de acción que nos permitan ir avanzando en la consecución de aquellos” (p. 319). Es por esto que los resultados de este estudio van a permitir a las instituciones de educación superior en general, identificar la necesidad de implementar programas de estimulación de los procesos cognitivos en los estudiantes con deficiencia intelectual para generar un impacto positivo en su rendimiento académico, pero también en otros aspectos de su vida. Los programas de inclusión de este tipo que se han realizado en otros países, coinciden en se puede lograr promover aspectos como la autoestima y la confianza, las habilidades académicas, la autonomía y las capacidades laborales (Cerrillo et al., 2013).

Así, resulta sumamente importante que las instituciones de educación superior desarrollen estrategias dirigidas a facilitar la vida académica de los jóvenes con discapacidad intelectual. Por ejemplo, las universidades pueden implementar oficinas de atención a estudiantes donde se integre el refuerzo académico y psicológico. Así mismo, se deben desarrollar planes de acción que tengan como fin promover la participación de esta población en la educación superior (Department of Education and Training, 1990), y evitar la deserción académica de estos estudiantes.

Finalmente, se recomienda realizar más estudios que permitan comprender a fondo otras variables que se puedan asociar al rendimiento académico como el estrato socioeconómico de los estudiantes, el tipo de institución de procedencia y la escolaridad de los padres. De igual forma, se recomienda hacer un seguimiento a los estudiantes que participaron en este estudio para determinar si existe una relación entre el CI y la deserción estudiantil, así como evaluaciones periódicas con el fin de determinar si los procesos cognitivos y el CI total, cambian a lo largo de la carrera como producto de las exigencias de la misma y si los programas de intervención están siendo efectivos.

En virtud de lo descrito, se concluye que El CI si se encuentra asociado al rendimiento académico



en la población de interés y que el desempeño académico en estudiantes de psicología está mayormente desarrollado en las áreas de humanidades, más que en las ciencias exactas, de ahí que algunas puntuaciones de las subescalas del WAIS fuesen más bajas. Concomitantemente, es de resaltar que el rendimiento académico en la población no se explica 100% por el nivel de CI., A propósito del cual se resalta que sus bajos niveles, están asociados, en la población de interés, a aspectos culturales y por ende no indican la prevalencia de discapacidad intelectual en la población.

Limitaciones

Los resultados sólo indican la realidad de la población de interés y no permiten extrapolación, dichos datos además se ven influidos por la carencia de baremos adaptados al contexto, y la evaluación no oportuna que pudiera servir de guía respecto al estado de los estudiantes al momento del ingreso.



REFERENCIAS

- Akle, Á. R. y Monroy, L. A. G. (2009). El fracaso escolar en el contexto de la región Caribe colombiana. Una mirada desde el liderazgo formativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 107-122. doi:10.35362/rie510629
- Amador, J. A. y Forns, M. (2019). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición: WISC-V*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/127676/1/WISC-V.pdf>
- American Psychiatric Association. (APA) (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (5 ed.). Editorial Médica Panamericana.
- American Psychological Association. (1953). *Ethical standards of psychologists*. American Psychological Association. doi: 10.1037/1061-4087.45.2.10
- Ardila, A., Rosselli, M. y Villaseñor, E. M. (2005). *Neuropsicología de los Trastornos del Aprendizaje*. UNAM.
- Arias, W. L. (2014). *Estilos de aprendizaje e inteligencia en estudiantes universitarios de Arequipa, Perú*. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(14). <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/996/1704>
- Atuesta, J. y Vásquez, R. (2009). Coeficiente intelectual normal bajo... ¿normal? *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(1), S99-S109.
- Bahamón, M. M. y Reyes, R. L. (2014). Caracterización de la capacidad intelectual, factores sociodemográficos y académicos de estudiantes con alto y bajo desempeño en los exámenes Saber Pro - año 2012. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 459-476. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.01
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719119.pdf>
- Bertrams, A. y Dickhauser, O. (2009). High-school students' need for cognition, self-control capacity, and school achievement: Testing a mediation hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 135-138. doi: 10.1016/j.lindif.2008.06.005
- Cabello, S. M. (2007). Discapacidad y dificultades de aprendizaje: una distinción necesaria. *Revista de Investigación*, 31(62), 55-70. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142007000200005&script=sci_arttext&tlng=en
- Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.
- Department of Education and Training. (1990). A fair chance for all. *National institutional planning for equity in higher education: a discussion paper*. <http://hdl.voced.edu.au/10707/152620>
- Díaz, E., Ardila, M., Ramírez, A., Halliday, K. y Novoa, C. (2012). Alteraciones neuropsicológicas de un paciente con enfermedad de Parkinson y antecedentes de consumo de sustancias psicoactivas. *Psychologia*, 6(2), 59-72. doi: 10.21500/19002386.1184
- Ferrero, A. (2007). La ética y la deontología profesional en la formación universitaria. El caso de la psicología. En Sanz Ferramola R. y Medina A. (Eds.), *Bioética en la Universidad. Hacia una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento*, 36-48. <http://bioeticadeltrabajo.org/bioeticallaboral/content/enlauniversidad.pdf#page=3>
- Flórez, L. A., Acosta, D. S. y Restrepo-Ochoa, D. A. (2016). Neuropsicología de la inteligencia límite. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(2), 129-141.
- Frontera, M. y Gómez, C. (2013). Un estudio sobre la necesidad de reconocimiento, protección y apoyo a las personas con inteligencia límite. En Los mecanismos de guarda legal de las personas con discapacidad tras la Convención de Naciones Unidas. De Salas, M. (Coord.). 179-190. Universidad de Zaragoza.



- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación 5ta Edición*. McGraw Hill.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y recomendaciones* 3(1), 313-386. doi: 10.20511/pyr2015.v3n1.74
- Lazcano, I. y Madariaga, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (31), 109-121. doi: 10.7179/PSRL2018.31.09
- León, A., Amaya, S. y Orozco, D. (2012). Relación entre comprensión lectora, inteligencia y desempeño en pruebas saber pro en una muestra de estudiantes universitarios. *Cultura, Educación y Sociedad* 3(1), 187-204. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/1505/CultEduSoc3-Art13.pdf?sequence=1>
- López, P., Barreto, A., Mendoza, E. y Del Salto, M. (2015). Bajo rendimiento académico en estudiantes y disfuncionalidad familiar. *Medisan*, 19 (9), 1163-1166. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1029-30192015000900014
- Márquez-González, H., Márquez-Flórez, H., Camarillo-Blancarte, L., Morales-Aguirre, A., Muñoz-Ramírez, C. y Sepúlveda-Vildosola, A. (2013). Microarreglos. Los puentes en el abismo del conocimiento del retraso mental diagnosticado en la infancia. *Acta Pediátrica de México*, 34(5), 275-279. doi: 10.18233/APM34No5pp275-279
- Martínez-Leal, R., Salvador-Carulla, L., Gutiérrez-Colosía, M. R., Nadal, M., Novell-Alsina, R., Martorell, A., ... y Aguilera-Inés, F. (2011). La salud en personas con discapacidad intelectual en España: estudio europeo POMO-NA-II. *Revista de neurología*, 53(7), 406. doi: 10.33588/rn.5307.2010477
- Martínez, R. M., Tuya, L. C., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. M. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1531>
- Medina, M. y Pérez, M. (2016). Empleo, conducta adaptativa y discapacidad intelectual. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 225-234. doi: 10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.174
- Mikulic, I., Módulo, I. y Cátedra, I. (2007). *Construcción y adaptación de pruebas psicológicas*. Manuscrito inédito, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <http://files.biblio15.webnode.cl/200000012-91b6b92ac2/Mikulic%3B%20Construcci%C3%B3n%20y%20adaptaci%C3%B3n%20de%20pruebas%20psicol%C3%B3gicas.pdf>
- Miranda-Galarza, H. B. (2021). Discapacidad intelectual: Demanda por un análisis cultural y social crítico en Ecuador. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2/2), 49-68. <https://intersticios.es/article/view/20706/13720>
- Muchiut, Á. F., Vaccaro, P., Pietto, M. L. y Dri, C. A. (2021). Implicancias sobre la Adaptación de la Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler IV (WISC-IV) en Argentina. Corrección de WISC-IV según diferentes baremos argentinos. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(2), 187-214. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132021000200187
- Navas, P., Verdugo, M. y Gómez, L. (2008). Diagnóstico y clasificación de la discapacidad intelectual. *Psychosocial Intervention*, 17(2), 143-152. <http://repositoriodpd.net:8080/handle/123456789/1286{Citation}>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6888315>
- Pluck, G., Mayorga-Albán, A., Hernandez-Rodriguez, J. L., Garcés, M. S. y Bravo-Mancero, P. (2021). Uso de la Escala de Inteligencia de Adultos de Wechsler-IV para la evaluación neuropsicológica en Ecuador. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(3). <http://revecuatuatneurol.com/wp-content/uploads/2022/01/10.46997revecuatuatneurol30300038.pdf>
- Portillo, J. D. (2011). Guía práctica del curso de bioestadística



aplicada a las ciencias de la salud. *Instituto Nacional de Gestión Sanitaria, Servicio de Recursos Documentales y Apoyo Institucional*. http://www.secpal.com/Documentos/Blog/Guia_Practica_Bioestadistica_1.pdf

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., y Pérez-Olvera, M. A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai*, 10(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>

Salvador-Carulla, L., García-Gutiérrez, J., Gutiérrez-Colosía, M., Artigas-Pallares, J., García, J., González, J. y Martínez-Leal, R. (2013). Funcionamiento intelectual límite: guía de consenso y buenas prácticas. *Revista Psiquiátrica de Salud Mental*, 6(3), 109-120. doi: 10.1016/j.rpsm.2012.12.001

Sierra, N., Montañez, P., Sierra, F. y Burin, D. (2015). Estimating Intelligence in Spanish: Regression Equations with the Word Accentuation Test and Demographic Variables in Latin America. *Applied Neuropsychology: Adult*, 22(4), 252-261. doi: 10.1080/23279095.2014.918543

Spearman, C. (1961). "General Intelligence" Objectively Determined and Measured. In J. J. Jenkins y D. G. Paterson (Eds.), *Studies in individual differences: The search for intelligence* (pp. 59-73). Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11491-006>.

Tirado Melero, M., Milagro Jiménez, M. E., Romero Salas, Y., Galbe Sánchez-Ventura, J., Balagué Clemós, C., Zarazaga Gemes, G. y Cebrián Gimeno, M. (2015). Retraso mental de causa genética: estudio observacional en una zona de salud. *Pediatría Atención Primaria*, 17(68), 309-315. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322015000500004

Tovar, J. (2007). Psicometría: Tests psicométricos, confiabilidad y validez. *Psicología: Tópicos de actualidad*, 85-108. <https://n9.cl/dh286>

Wechsler, D. (1939). *The measurement of adult intelligence*. Williams & Wilkins. doi: 10.1037/10020-000

Wechsler, D. (2012). *WAIS-IV: escala de inteligencia de we-*

chsler para adultos: manual técnico y de interpretación. Manual Moderno.

Zapata-Zabala, M., Álvarez-Urbe, M. y Aguirre-Acevedo, D. (2012). Coeficiente intelectual y factores asociados en niños escolarizados de la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(4), 543-557. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/20522>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
"Reconocimiento No Comercial Sin Obra Derivada".



Dirección científica educacional como agente de cambio para las instituciones educativas

Educational science management as an agent of change for educational institutions

A gestão das ciências da educação como agente de mudança para as instituições educativas

DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.450>

Emilio Ariel Hernández Chang
<https://orcid.org/0000-0001-6976-8091>

Licenciado en educación, magíster en ciencias de la educación y doctorado en ciencias pedagógicas de la universidad Héctor A. Pineda. Docente investigador Universidad Reformada. e.hernandez@unireformada.edu.co.

José Hernando Ávila Toscano
<https://orcid.org/0000-0002-2913-1528>

Psicólogo, magíster en psicología y doctorado en ciencias humana y sociales Universidad Nacional de Misiones. Docente tiempo completo, Universidad del Atlántico. joseavila@mail.uniatlantico.edu.co

Odalys Pérez Viera
<https://orcid.org/0000-0002-9401-2349>

Psicóloga, magíster en educación y doctora en ciencias pedagógicas de la Universidad Hector A. Pineda. Tribunal de Grados Científico en Ciencias Pedagógicas, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrico José Varona (Cuba). odalisperezv@gmail.com.

Leonardo Vargas Delgado
<https://orcid.org/0000-0002-9014-1418>

Licenciado en matemáticas, magíster en educación de la Universidad de Antioquia. Coordinador Licenciatura en Matemáticas Universidad del Atlántico. ljvargas@mail.uniatlantico.edu.co.

¿Cómo citar este artículo?

Hernández, E., Ávila, J., Pérez, O. & Vargas, L. (2022). Dirección científica educacional como agente de cambio para las instituciones educativas. *Pensamiento Americano*, e#:450. 15(29), 169-185. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.450>

Resumen

Introducción: Las diversas problemáticas que se manifiestan en el contexto educativo actual demandan un “cambio educativo”, realidad que acrecienta el carácter estratégico de la dirección científica educacional como concepción que resulta relevante para las ciencias sociales y la educación; **Objetivo:** Analizar los desafíos que enfrenta la dirección científica educacional y su incidencia en promover el “cambio educativo”; **Reflexión:** La dirección científica educacional presenta alcances y desafíos en función de construir una escuela más justa y culta, sustentada en el predominio de los valores humanos y de esta forma prever, propiciar y valorar en toda su significación y trascendencia, el cambio educativo. Las relaciones de dirección sostenidas en los diferentes niveles de la institución educativa deben caracterizarse por adecuados mecanismos de comunicación y participación en la toma de decisiones, lo que aumenta la confianza en la gestión, reconociendo las limitaciones y tensiones que emanan de un entorno educativo dinámico y complejo; **Conclusiones:** El cambio educativo, que implica la necesidad de una transformación de las formas y contenidos que se desarrollan en las instituciones educativas modernas, es un proceso consustancial a la dirección científica educacional y, en consecuencia, ha de ser visualizado, comprendido y promovido por todos sus protagonistas.

Palabras clave: Cambio organizacional; Desarrollo participativo; Calidad de la educación; Liderazgo.

Abstract

Introduction: The various problems that are manifested in the current educational context demand an “educational change”, a reality that increases the strategic nature of educational scientific management as a concept that is relevant to the social sciences and education; **Objective:** To analyze the challenges faced by educational scientific management and its incidence in promoting “educational change”; **Reflection:** Educational scientific management presents scopes and challenges in terms of building a more just and educated school, based on the predominance of human values and thus foreseeing, promoting and valuing educational change in all its significance and transcendence. The management relationships sustained at the different levels of the educational institution must be characterized by adequate mechanisms of communication and participation in decision making, which increases confidence in management, recognizing the limitations and tensions that emanate from a dynamic and complex educational environment; **Conclusions:** Educational change, which implies the need for a transformation of the forms and contents that are developed in modern educational institutions, is a process consubstantial to educational scientific management and, consequently, has to be visualized, understood and promoted by all its protagonists.

Keywords: Organizational change; Participatory development; Educational quality; Leadership.



Resumo

Introdução: Os vários problemas que se manifestam no actual contexto educacional exigem uma "mudança educacional", uma realidade que aumenta a natureza estratégica da gestão científica educacional como um conceito relevante para as ciências sociais e a educação;

Objectivo: Analisar os desafios enfrentados pela liderança educacional científica e o seu impacto na promoção da "mudança educacional"; **Reflexão:** A liderança educacional científica apresenta o alcance e os desafios em termos de construção de uma escola mais justa e mais culta, baseada na predominância dos valores humanos e, assim, antecipando, promovendo e valorizando a mudança educacional em todo o seu significado e transcendência. As relações de gestão sustentadas nos diferentes níveis da instituição de ensino devem caracterizar-se por mecanismos adequados de comunicação e participação na tomada de decisões, o que aumenta a confiança na gestão, reconhecendo as limitações e tensões que emanam de um ambiente educativo dinâmico e complexo; **Conclusões:** A mudança educativa, que implica a necessidade de uma transformação das formas e conteúdos que são desenvolvidos nas instituições educativas modernas, é um processo consubstancial à gestão científica educativa e, consequentemente, tem de ser visualizado, compreendido e promovido por todos os seus protagonistas.

Palavras-chave: Mudança organizacional; Desenvolvimento participativo; Qualidade da educação; Liderança.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, ante la impronta de las tecnologías de avanzada, el paso más fácil al conocimiento científico y su consecuente impacto en la transformación productiva y la competitividad internacional, se transforma el encargo social a la educación dirigiéndose a la formación integral de las nuevas generaciones, en correspondencia con la civilización científico-tecnológica para el desarrollo social (Montes y Gamboa, 2018).

Por tal exigencia, elevar la calidad de la educación constituye condición indispensable, fuente de polémica y objeto de estudio por parte de maestros, investigadores y directivos del sector. Es este sin lugar a duda, uno de los problemas más complejos y acuciantes que forma parte de los fuertes cuestionamientos esgrimidos a la educación desde múltiples plataformas y escenarios.

Esta necesaria aspiración, precisa que las instituciones educativas propicien condiciones organizacionales que garanticen su cohesión e identidad en pro de la calidad educativa (Garbanzo-Vargas, 2016), igualmente, demanda de profesionales comprometidos con su práctica y encargo social, así como una dirección de las instituciones educativas consecuente con el carácter científico y pedagógico que está en su esencia misma. Todo ello para poder, desde bases científico-pedagógicas, acometer de manera exitosa los cambios necesarios que la propia dinámica social le impone a la educación. De esta manera, se constituye en una problemática que requiere ser analizada en sus diferentes aristas, y que conlleva al planteamiento de algunas interrogantes:

1. ¿Qué desafíos tiene ante sí, la dirección educacional en aras de contribuir a la calidad en la educación que se aspira?
2. ¿Cómo entender e implementar el cambio organizacional en las instituciones educativas?
3. ¿Qué relaciones en la dirección son consecuentes con las aspiraciones actuales que se desean para la educación?

Las respuestas a las preguntas anteriores pueden ser de diversa naturaleza de enfoques, paradigmas y posiciones, producto de lo polémico que este tema resulta en el ámbito de las ciencias sociales. El acercamiento a esta temática, que acoge el presente texto, parte del convencimiento de los autores de lo determinante que puede resultar la dirección científica educacional para la consecución de una calidad educativa superior, siempre que sea una propuesta avalada por la práctica educativa y la investigación pedagógica.

En este tenor analítico cabe señalar, que en materia de calidad de la dirección educacional existen varios factores que pueden condicionar sus resultados, pero sobresalen los relacionados con la planificación, las formas de desarrollo del liderazgo directivo, el aprovechamiento de los recursos, la construcción de un clima educativo favorable, la validez y la calidad de los procesos cumplidos (López, 2010). Paradójicamente cuando del desarrollo de las instituciones educativas se trata, no siempre se analiza y actúa eficazmente en las relaciones que se establecen, ni se garantiza preparación para el cambio, sin embargo, por su propia naturaleza deberían ser de carácter estratégico.

Desde esta perspectiva de análisis, lo referido anteriormente exige en las condiciones actuales de Colombia una mayor utilización de los llamados “sistemas de gestión integrados” para alcanzar indicado-



res superiores en la organización del trabajo, su productividad, la innovación tecnológica, a través de la estructuración coherente de las relaciones de dirección, consideradas como aquellas que involucran a dirigentes y dirigidos dentro de un sistema organizacional con el fin de lograr el aumento de la participación efectiva y comprometida de cada uno de los integrantes de la organización (docentes, trabajadores, estudiantes y padres de familia), en la planificación, organización, ejecución y control de las actividades inherentes a la práctica escolar (Méndez, 2006; 2011).

Las relaciones de dirección que se establecen en las instituciones educativas son de elevada complejidad (Vázquez y Angulo, 2006), producto de los múltiples procesos que en ellas se desarrollan y por la especificidad de trabajar en el entramado de relaciones que establecen los seres humanos en su práctica social, en este caso, la educación. Por ello el presente artículo tiene como objetivo analizar los desafíos que enfrenta la dirección científica educacional y su incidencia en el mejoramiento de las relaciones de dirección, los procesos de cambio organizacional y las relaciones de dirección implicadas en el proceso.

MARCO TEÓRICO / MARCO REFERENCIAL

Dirección científica educacional, alcances actuales y desafíos

Actualmente se requiere considerar las transformaciones sociales que se suscitan en Colombia con el propósito de elevar a planos superiores la calidad de la educación, a partir del uso razonado y lógico de los recursos materiales y financieros, para asegurar racionalidad y efectividad en el proceso educativo. Las necesarias transformaciones que acontecen de manera asincrónica en los diferentes departamentos, municipios e instituciones educativas de Colombia (Loaiza y Hincapié, 2016), son una expresión de la necesidad de transformar la práctica de la dirección educacional, y a la vez, son un reflejo de la existencia de problemas en el desempeño profesional y los niveles de liderazgo (Parra, 2011) de los directivos en los distintos niveles de la estructura organizativa educacional.

En consecuencia, constituye una urgencia impostergable aplicar una concepción científica de la dirección educacional, que parta de considerar la determinación social de esta actividad en su relación con la misión o propósito de las instituciones educativas y que considere el rol determinante del directivo en la consecución y alcance de ese propósito. Es decir, la necesidad de aplicar el conocimiento científico a la actividad de dirección educacional, entendida como un proceso a través del cual se fijan metas y trazan derroteros para lograr la participación social en la búsqueda de logros comunes, enfocados en generar cambios en la formación de personas e institucionalizando además las vías para esta empresa (Bringas, 1999).

La dirección científica educacional es entonces, un proceso comunicacional por el cual todos los actores educativos asumen una concepción del desarrollo dirigida a obtener objetivos socialmente valiosos (Cuevas y Torres, 2006). Siguiendo a los autores, ante todo se trata de un proceso humano, participativo, motivacional, de relaciones interpersonales continuas y de esfuerzos cooperados para lograr objetivos de significación social enfocados al desarrollo personal e institucional. Esto implica reconocer su complejidad, representada en un trasfondo filosófico que orienta un sistema de concepciones, pensamientos y acciones de los dirigentes educativos, independientemente del nivel de dirección ejercido (Bastida y Mora, 2017).

Ese trasfondo filosófico de la dirección científica educacional implica, en términos de Bastida y Mora (2017), reconocer su configuración a partir de los aportes de tres enfoques, a) el de actualidad, por cuanto

requiere el manejo de tendencias contemporáneas del desarrollo humano en el sistema educacional; b) el histórico pedagógico, que resalta el necesario conocimiento de postulaciones pedagógicas que respondan a la historia cultural otorgándole contexto al acto educativo; c) y el socio-filosófico, que integra la aplicación de normativas y lineamientos de política educativa en la dirección del sistema educacional.

En un intento de síntesis, es factible señalar que la tesis central de la dirección científica educacional se enfoca en que la dirección le es inherente a la educación, por lo cual la dirección educacional se subordina a la ciencia pedagógica (Bringas y Carbonell, 2010). Esto implica (al menos) dos grandes enfoques de acción, el primero se centra en la dirección como proceso de potencialización de las capacidades humanas, donde se forman hombres y mujeres, y se forman formadores de hombres y mujeres (Bastida y Mora, 2017). El segundo enfoque responde a la articulación del conocimiento en una lógica de gestión y administración, por ende, la dirección científica educacional traza estrategias planificadas que responden a las necesidades del personal, la administración de los recursos materiales, las relaciones interinstitucionales, entre otros (Bringas y Carbonell, 2010).

La dirección como un proceso donde participan grupos humanos para alcanzar objetivos, ha atravesado un trayecto histórico plagado en ocasiones de incertidumbres e incomprendiones, y momentos llenos de certezas y crecimiento hasta llegar a posicionarse en sus formas contemporáneas que se agrupan en la denominada “Dirección Científica”. En ese complejo transitar se han definido y desarrollado leyes, principios, categorías, métodos y teorías que han evolucionado hasta la actualidad (Cuevas et al., 2002).

En el análisis de los diferentes modelos desarrollados desde el enfoque de dirección científica, Alonso (2006) demuestra que el conocimiento humano sobre este fenómeno ha obtenido logros significativos, entre los cuales se destacan:

1. El acervo de conocimientos y experiencias sobre la actividad directiva ha logrado un margen de desarrollo relevante, superando el contexto meramente empresarial o industrial para ser aplicados en otros sectores sociales.
2. Los aportes metodológicos y desarrollos empíricos de diversas disciplinas han fortalecido la fundamentación teórica y el cúmulo de conocimientos relativos a la actividad de dirección.
3. La estructuración, por parte de cada rama científica o sector social, de su propia concepción (o particularización) de la ciencia de la dirección, partiendo de los fundamentos primigenios de esta, pero considerando las peculiaridades de cada disciplina y contexto.

No obstante, desde hace varios años, expertos en la materia (Torres y Cuevas, 2004) han señalado algunas contradicciones y limitaciones en los enfoques de dirección científica educacional, entre las que se pueden destacar las siguientes:

1. Dificultad de articulación entre la teoría y la práctica; esto implica que, el completo dominio de las postulaciones teóricas y sistemas de conocimiento sobre la actividad de dirección no es garante de que la práctica directiva propiamente dicha sea eficiente.
2. Idealismo excesivo y descontextualización de la actividad de dirección educacional, la cual se ha sustentado fundamentalmente en modelos propuestos desde contextos de países desarrollados de

América y Europa, soslayando al resto de las regiones (África, Asia y Latinoamérica).

3. La ausencia de un verdadero enfoque flexible y sistémico de la actividad de dirección, así como la premeditada intención “apolítica” de esta actividad.

Estas limitaciones se pueden constatar en la práctica cotidiana de la dirección en las instituciones educativas, de ahí que, como resultado de las preocupaciones, análisis y propuestas de docentes, investigadores y directivos de múltiples plataformas, organizaciones mundiales y las propias instituciones educativas, se confirma un desvelo por la realización de transformaciones que mejoren la teoría y práctica de la dirección educacional.

Resulta pertinente en este análisis, retomar las ideas de Bringas (1999) cuando advierte que la dirección educacional deberá asumir la tarea de resolución de conflictos que surgen en la articulación de demandas internas y externas de las instituciones educativas, para lo cual debe apelarse al empleo de metodologías y procedimientos directivos derivados de la actividad educativa, en lugar de hacer adaptaciones ligeras de la dirección aplicada en otros escenarios. En consonancia con esta idea, Valle (2003) señala que tal situación hace de la dirección educacional una clara necesidad para el éxito educativo, en cuanto la falta de capacidad directiva conduce a la debilidad estructural de las organizaciones y a su inminente fracaso.

Desde esta perspectiva de análisis y desde una visión integral de la problemática abordada, se requiere considerar dos exigencias básicas: la necesaria elevación de la calidad de la educación y la demanda de docentes, estudiantes y padres, que abogan por un tratamiento más horizontal y afectuoso de sus directivos, aceptando la autoridad que emana del ejemplo en todas las esferas de desempeño de los directivos. A tenor con esta realidad, Reyes (2007) ha precisado cinco desafíos que deberá enfrentar la dirección científica educacional, ellos son:

1. Construir una escuela más justa y culta, sustentada en el discernimiento, la investigación y el predominio de los valores humanos, como medio de fortalecer la identidad nacional en medio del mundo globalizado.
2. Transformar el sistema educativo incorporando las ideas más avanzadas en cuanto a la formación humana.
3. Emplear eficazmente las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones.
4. Promover el desarrollo de una administración educativa competente.
5. Desarrollar la teoría de la administración educativa para que oriente con mayor rigor científico la actividad práctica.

Dirigir científicamente en educación, significa, ante todo, diseñar el futuro deseado, en concordancia con los cambios en el entorno interno y externo que se producen en la actualidad (Cuevas et al., 2002). Para ello confluyen como elementos esenciales el desarrollo de habilidades para aprender que se revierten en nuevos conocimientos y estos tienen efectos sobre el mejoramiento y desarrollo integral del individuo, del colectivo de la institución y de la sociedad en general.



Justamente, la educación a la que se aspira está determinada por el nivel de excelencia de los servicios brindados a los estudiantes, a partir de los cuales se construyen aprendizajes para la vida. En este sentido, se logra el objetivo en la medida en que los estudiantes que se educan tengan mayores competencias (política, profesional, económica, ambiental y ciudadana), para enfrentar los retos profesionales y las expectativas de las instituciones donde laboran, de sus familiares, de ellos mismos y de la sociedad en general, una vez comenzada su vida laboral, lo cual demostrará la calidad del proceso pedagógico que le antecedió (Casanova, 2012; Jiménez, 2017; Zorrilla, 2009).

Mejorar la calidad educativa significa la creación organizada de un cambio ventajoso en los indicadores que caracterizan la dirección científica educacional, al reconocer que la máxima responsabilidad por la calidad educativa pertenece a los directivos, cuya tarea básica será planificar, organizar, ejecutar y controlar dicho proceso. No es posible el desarrollo de las instituciones educativas, si de forma paralela y consecuente, no se desarrollan integralmente las personas que lo harán posible y para ello, el denominado “cambio educativo” precisa ser comprendido, previsto, aplicado y valorado en toda su significación y trascendencia para el logro de ese reto.

Se requiere demostrar las maneras y relaciones que se asumen entre las formas de dirigir la educación y la calidad educativa en sí misma dentro de las instituciones, lo que facilita la creación de un entendimiento diferente de la problemática escolar y conlleva a propuestas que, con la exigencia necesaria, se responsabilicen de los procesos objetivos de mejoramiento en las escuelas y en la educación de la nación (Quintana-Torre, 2018).

La dirección científica educacional y el cambio educativo

El contexto socioeconómico extremadamente complejo que se vive en Colombia, en el que se plantea el reto no solo de aumentar los niveles de cobertura e ingreso, sino de mejorar sistemáticamente la calidad de los procesos formativos, exige un desarrollo cualitativo de la institución educativa que inevitablemente transita por el desarrollo que alcance su capital humano, y para ello resulta imprescindible implicar a los docentes y directivos como protagonistas y participantes del cambio educativo.

Asumir esta posición exige a los directivos educacionales trabajar en función de lograr un proceso de dirección eminentemente participativo que armonice la centralización y la descentralización, concediendo la autonomía necesaria que sirva de vehículo para que se dé un cambio cualitativo en la escuela (García et al., 1996).

Todo cambio implica una transformación; conlleva movimiento, el tránsito del objeto en el tiempo y en un contexto histórico concreto. Según el colectivo de investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) de Cuba (véase la compilación de Valle et al., 2015), los cambios educativos se dan como consecuencia de aquellas innovaciones o alternativas que acogen las concepciones educativas, así como en las vías, recursos y materiales para su puesta en práctica.

Desde esta perspectiva de análisis, el cambio educativo se considera un proceso psicopedagógico que se planifica, organiza, ejecuta y controla para responder con éxito a las exigencias históricas concretas que impone la sociedad. Se infiere de esta posición, que el cambio educativo precisa ser dirigido acertadamente y en ello es determinante el desempeño profesional de los directivos (Valiente et al., 2015). Si se considera el cambio como un proceso eminentemente participativo, dirigido a mejorar todos los procesos



que se dan en la institución y los resultados que de ellos se obtienen, se entiende también que exige ser comprendido por todos los involucrados en él (Fullan, 2002), ante lo cual tienen un rol decisivo los directivos de la institución educativa.

La complejidad de las instituciones educativas y los diferentes procesos que en ellas tienen lugar, hace que los cambios provoquen cierto nivel de incertidumbre, de desconcierto y que aparezcan las naturales resistencias al mismo, sin embargo, en la literatura especializada está ampliamente documentada (Elmore, 2010; Ritacco y Amores, 2018; Viviani y Zambão, 2015) la importancia de que esos cambios se den y que redunden en mayores niveles de autonomía de las instituciones educativas, la gestión curricular que apunte a la innovación y desarrollo de capacitación profesional, todo ello integrado a la administración de recursos educativos.

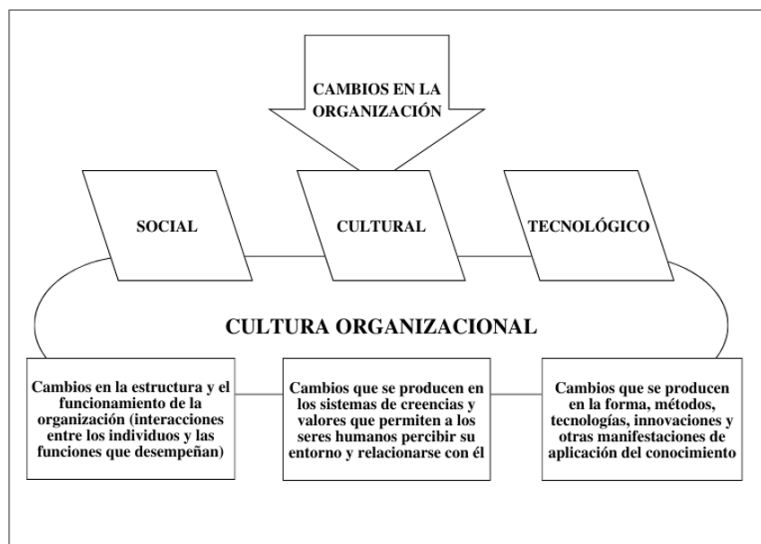
Los organismos internacionales regentes en políticas educativas también sugieren que el cambio educativo contemple la creación de prácticas pedagógicas innovadoras que eleven la calidad y resultados del aprendizaje (Comisión Europea, 2009; Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico [OCDE], 2011). De ahí la importancia de que este proceso de cambio sea acertadamente concebido, planificado, organizado, ejecutado y controlado y que además, se prevean y mantengan activas las vías de retroalimentación como condición para la introducción de las modificaciones que fuera necesario incorporar, todo ello sustentado en el trabajo colaborativo y la responsabilidad directiva escolar enfocada en la mejora educacional respondiendo a la construcción de liderazgo regional en materia educativa (Weinstein y Hernández, 2015).

Las barreras que de manera natural se presentan en los procesos de cambio educativo, pueden minimizarse si se atiende al requerimiento del análisis profundo de la significación social del cambio, para lo cual es preciso la implicación, aportación y contribución de los actores involucrados (directivos, docentes, estudiantes, personal técnico) (Michavila, 2009), en consideración que todos ellos traen consigo ideologías y concepciones educativas que puede ser contrapuestas a la nueva alternativa educativa (Hernández de la Torre y Medina, 2014); su apropiación en el proceso, el desarrollo de canales de retroalimentación y la atención a las necesidades de formación (Ramos et al., 2015) pueden coadyuvar a que el cambio se asuma como un proceso transformacional positivo.

Evidentemente, este requerimiento no agota la multiplicidad de acciones que en cada institución educativa pueden concebirse y ejecutarse para lograr el éxito del cambio, los problemas que necesitan ser resueltos, los objetivos que fueron previamente planteados. Desde la perspectiva de los autores, si formamos a ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo social, entonces tenemos que insistir en el aprendizaje de competencias que requieren consolidación gradual a través de la práctica y el ejercicio en situaciones y entornos (escenarios) especialmente organizados para esto. Por lo tanto, la principal transformación que debemos lograr con los cambios educativos que nos hemos propuesto alcanzar, es la adecuación del modelo educativo-formativo, que además debe responder a las necesidades de innovación educativa, inclusión de desarrollo tecnológico y fomento de prácticas pedagógicas eficaces (Mena y Martín, 2019; Villa, 2019). Una esquematización de lo expuesto hasta aquí en relación con el cambio se aprecia en la Figura 1.

Para esto se precisa desarrollar acciones formativas que permitan la transformación de las instituciones en organización de aprendizaje de nuevo tipo, cuyas bases soportan la idea del conocimiento como factor de crecimiento y de progreso, así como el desarrollo de procesos cognitivos de apropiación social,



Figura 1.*Manifestaciones de cambio organizacional en las instituciones educativas.**Fuente:* Elaboración propia.

la posibilidad de construir esquemas referenciales y conceptuales en función del propio desarrollo de la institución y sus miembros y un pensamiento valioso y futurista de los líderes.

Estos últimos cobran un rol preponderante, en cuanto los líderes directivos a cualquier nivel operan como modeladores de las relaciones económicas internas en las entidades educativas, entonces, el liderazgo real se constituye en aspecto determinante (Parra, 2011). El docente no ejerce su profesión directamente, sino que es regulado por sus dirigentes de los diversos niveles de la institución, en palabras de Bastida y Mora (2017), todo personal del sector educativo dirige y es dirigido. Desde esta perspectiva, las relaciones de dirección resultan esenciales y la democracia y toma de dirección participativas constituyen piedra angular de todo el sistema. Si existiese disfuncionalidad relacional, se entorpecería todo el proceso en el que se erige la categoría docente-directivo y afectaría la construcción del nuevo modelo en educación al que se aspira.

El directivo educacional lidera el proceso de conducción del esfuerzo organizativo para lograr los objetivos del sistema e incluso consigue influir positivamente en el desempeño docente (Ayvar, 2016; Torlak y Kuzey, 2019). El líder de una institución, de un proyecto, de un departamento, debe trabajar a través de otros y motivarlos de forma que todos tengan la misma meta. Esa función real de liderazgo emana de su propia personalidad de “conductor” de seres humanos, sus habilidades le permiten conectarse con el contexto y comprender la identidad personal de líder (Clapp-Smith et al., 2018) y al tener esa autoridad real puede hacer que todas las previsiones funcionen de acuerdo con el plan que formuló, logra que sus paradigmas sean tomados como propios por sus seguidores e incluso motiva las habilidades de liderazgo en los colaboradores con menos experiencia (Kragt y Guenter, 2018).

Por lo tanto, el proceso de dirección (a cualquier nivel) es el proceso de conducción —en el sentido del liderazgo— del esfuerzo organizativo en la persecución de los fines de la organización educativa. Además, se plantea que constituye entonces una relación social, histórica, cultural y socio políticamente determinada, que se establece entre los dirigentes y dirigidos, en la actividad laboral, en la cual se producen y



reproducen sistemáticamente las relaciones de subordinación y las relaciones de cooperación entre ellos (Assmán, 1977; Hermida et al., 2015).

Se desarrolla como un proceso de interacción en el que se establece un determinado orden de funcionamiento y se planifican, organizan, reajustan y controlan, los modos de actuación requeridos para: 1) Garantizar el cumplimiento de los objetivos trazados, 2) Fortalecer el desarrollo de todos los miembros de la organización vinculados con el cambio y 3) Fomentar tanto el desarrollo de los recursos personológicos de los miembros como la cultura de la organización educativa.

Estos procesos, además, se corresponden con la forma como se configuran las relaciones de dirección, establecidas con la finalidad de alcanzar la cooperación en las diferentes actividades de toda la vida social y consecuentemente su productividad y cumplimiento del encargo social. El funcionamiento aspirado en cada institución está condicionado por los procesos directivos y de las relaciones de dirección sobre los que construyen.

En este orden de ideas, y teniendo en cuenta el devenir histórico de la educación en Colombia, resulta evidente que las problemáticas identificadas en el contexto educativo actual son de naturaleza multilateral y se manifiestan en los diversos procesos que se desarrollan en las instituciones, entendiéndose, la gestión del currículo, la didáctica y el aprendizaje, los vínculos escuela-familia-comunidad, el desempeño profesional pedagógico de los docentes, entre otros. Ante esta compleja realidad, no será la dirección científica educacional la que genere el cambio educativo por sí sola, no obstante, lejos de minimizar su alcance, se acrecienta su valor, ya que encarna la responsabilidad de garantizar la visión estratégica y la coordinación de los esfuerzos del talento humano en concordancia con los cambios del entorno interno y externo que se producen en la actualidad.

Relaciones de dirección en el contexto educacional

No es intención de este artículo agotar la discusión sobre el concepto de relaciones de dirección y sus implicaciones en la institución educativa, tal aspiración sería ingenua además de pretenciosa dado que es un tema de amplio desarrollo teórico y de diversas posturas analíticas. Para una discusión amplia de los diferentes tipos de relación de dirección se recomienda a los lectores ver el trabajo de Fernández et al. (2014). La consideración de este concepto en el presente artículo se centra en la relación estrecha con los procesos de dirección educacional como elementos centrales en la agencia de cambio educativo.

Las relaciones de dirección refieren vinculaciones que implican subordinación y cooperación, es decir, demarcan interacción entre dirigentes y dirigidos las cuales se dan en diferentes niveles, y definen además el intercambio de valores, ideas, conocimientos y formas puntuales de percibir la realidad (Gómez, 2011). Estas relaciones están determinadas por la jerarquía organizacional y expresan intercambios en el marco de la actividad laboral definida entre los actores de la institución (Fernández et al., 2014).

El carácter comunicativo en este tipo de relaciones es un elemento clave pues el funcionamiento de los diferentes niveles de dirección debe ser siempre una permanente “tormenta de ideas” para lograr que todos se involucren en la solución de los problemas cotidianos (participar de forma efectiva en el proceso de toma de decisiones). Las organizaciones no mejoran sus resultados si las personas no cambian su comportamiento individual en el trabajo, a partir de su sentido de responsabilidad por los resultados colectivos, por el nivel de motivación que logren las relaciones de dirección con los miembros de la organización (Fandos, 2006).



Pero, la motivación no debe gestionarse exclusivamente a nivel individual, sino centrando la atención en los objetivos compartidos del colectivo. Se necesita mayor efectividad en los enfoques sistémicos buscando la cooperación y la correlación en el trabajo de todos, por lo que la visión debe ser compartida de forma colectiva. Así, además del trabajo individual, hay que centrar el trabajo con el grupo, fortaleciendo el trabajo en equipo, la cooperación integradora y colaborativa, ya sea en los departamentos o en la unidad docente, desarrollando las relaciones de dirección para lograr altos compromisos para altos desempeños (Borges-Torres et al., 2017).

Se requiere la determinación precisa de los objetivos a lograr por toda la institución educativa y de los criterios de medida para su cumplimiento, o que permitan cumplir la misión del sistema organizacional. En esto ayuda la clara definición de las responsabilidades individuales de los miembros del colectivo, enfocado todo al logro de la misión del centro (sistema con finalidad) y de las misiones de los distintos niveles, basada en una toma de decisiones contextualizada producto de un conocimiento riguroso de la realidad educativa (Fandos, 2006).

Es imprescindible destacar que la crucial participación de los docentes en el diseño de las medidas y en el control de su cumplimiento a partir del aporte de sus experiencias y sugerencias, esto se alcanza cuando los procesos comunicativos funcionan correctamente a partir de relaciones de dirección adecuadas, pues estas promueven la búsqueda de las mejores soluciones.

Como señala Pernet (2004), la eficiencia de las instituciones educativas equivale a la eficiencia de sus procesos. La mayoría de las instituciones educativas que sustentan su labor en estas ideas se oponen a las estructuras basadas en feudos o shogunatos, al concebir el proceso desde una visión colaborativa (funcional), ponderando la satisfacción de las personas para quienes funcionan.

En consonancia con lo anterior, la institución educativa debe poseer una organización que establezca el arquetipo de acciones que se ejecutan intrínsecamente y, en ese sentido, las decisiones que se asuman, existiendo tres niveles en el proceso de toma de decisiones:

Nivel estratégico: integrado por los miembros del máximo órgano colectivo de dirección, responsables superiores del funcionamiento de las instituciones educativas.

Nivel táctico: integrado por los miembros de órganos de dirección medios con la misión principal de dirigir y aplicar las indicaciones estratégicas aprobadas en el nivel estratégico.

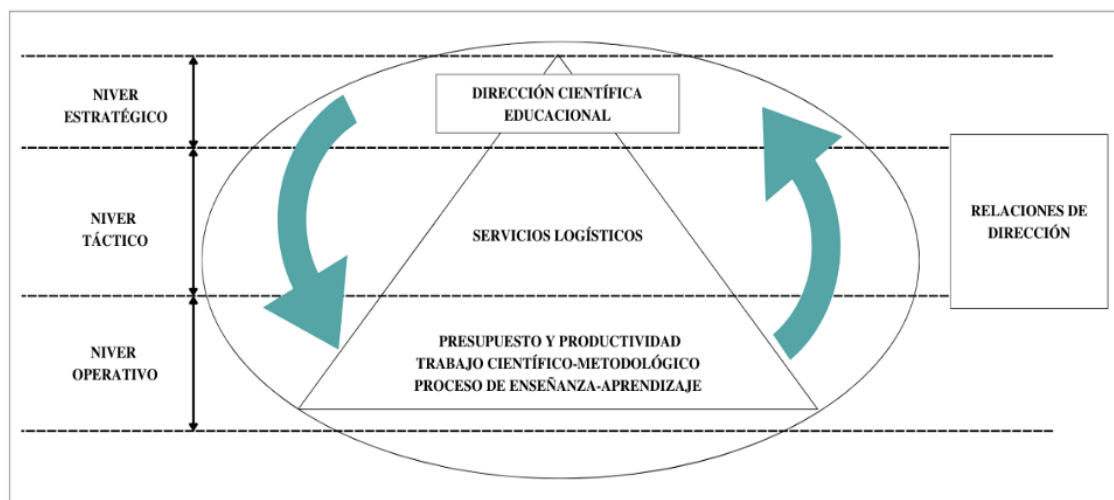
Nivel operativo: integrado por miembros de órganos de dirección básicos, donde se desarrollan los procesos claves y/o de apoyo por lo que resulta el nivel más importante para dar cumplimiento a la misión institucional.

Cuando las relaciones de dirección sostenidas en los diferentes niveles de la organización educativa están permeadas por propicios medios de comunicación y participación en la toma de decisiones, se reduce la distancia psicológica entre docentes y administrativos y aumenta la confianza en la gestión (Thomsen et al., 2016). El objetivo es conseguir la intervención adecuada y efectiva de los docentes (participación), trabajadores, estudiantes y familiares, es decir agentes educativos, en la solución de los problemas identificados, tal y como se muestra en la Figura 2.



Figura 2.

Propuesta de la estructura organizacional jerárquica funcional para instituciones educativas.

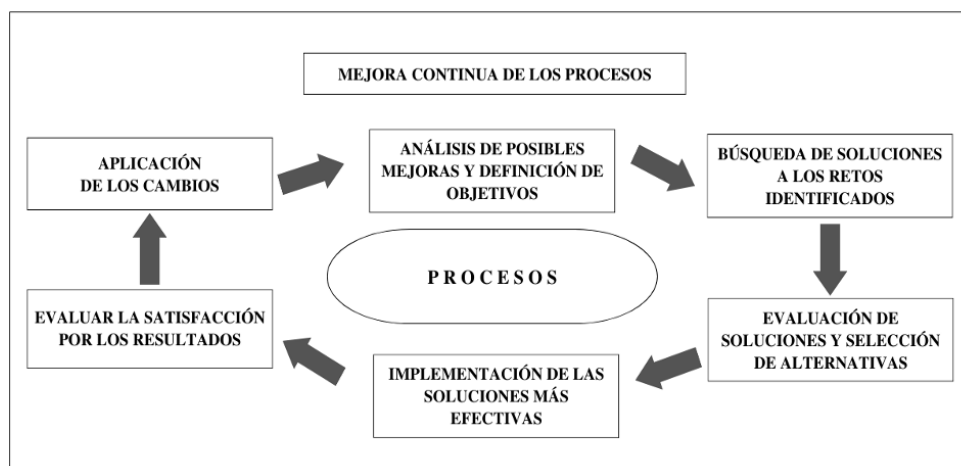


Fuente: Elaboración propia.

Los líderes de los tres niveles desarrollan los procesos de dirección correspondiente y aseguran relaciones de dirección adecuadas para la participación efectiva de los docentes en la mejora continua de la calidad (Figura 3). Esta última es una herramienta para el incremento de la calidad educativa y el desarrollo constante, consecuente y sólido en todo el proceso. El desarrollo sostenido de un centro educativo exige el conocimiento de todos los procesos y el análisis mensurable de cada paso llevado a cabo. Algunas de las herramientas utilizadas incluyen las acciones correctivas, preventivas y el análisis de la satisfacción en los miembros o clientes (Pérez-Rosell et al., 2017). Desde esta perspectiva, se habla del mejoramiento de las instituciones educativas.

Figura 3.

Relación de las acciones para la mejora de los procesos en las instituciones educativas.



Fuente: Elaboración propia.

Es necesario determinar el nivel de responsabilidad e implicación de cada uno de los miembros de la institución, desde su rol y tareas y a partir de sus conocimientos y expectativas. El responsable del proceso interactúa con él para asegurar el éxito.

Finalmente, es importante precisar que el cambio educativo implica la necesidad de la transformación radical del contenido y la forma del modelo educativo que se desarrolla en la institución moderna. Ese proceso, además, conlleva decisiones organizacionales a partir de las cuales se responde al ofrecimiento de garantías en las condiciones de bienestar del docente, empezando con un buen análisis y descripción de sus funciones y responsabilidades ante el proceso de cambio. Así mismo, se requiere de establecer las relaciones laborales, los sistemas de información y el control al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles gerenciales, con el propósito de desplegar una cultura organizacional con énfasis en desarrollo del trabajo metodológico, la actividad científica y los planes de superación individual según necesidades e intereses, en la que además la evaluación del desempeño pedagógico sea de la partida para garantizar su mejoramiento continuo.

REFLEXIÓN

Limitantes y tensiones para el cambio a través de una dirección científica educacional

Los lineamientos descritos en este artículo se han presentado como una hoja de ruta que coadyuva a la generación de mejoras directivas en instituciones educativas, donde la gestión se oriente por el conocimiento científico de la administración en el escenario educativo y no por adaptaciones apresuradas de la dirección organizacional de otros contextos. Además, la concepción científica implica aprovechar el propio conocimiento pedagógico para producir cambios en el modelo de formación basados en la evidencia derivada del trabajo científico de las ciencias de la educación.

Advertimos que nuestra propuesta no es reduccionista, sería un contrasentido científico sustentar que la solución al problema de la calidad de la educación obedece exclusivamente a implementar la dirección científica educacional. Por el contrario, el espíritu de este trabajo se enfoca en reconocer cómo esa dirección puede aportar a potencializar el trabajo educativo, pues la calidad en educación no es una responsabilidad que deba adjudicarse únicamente al educador y los procesos áulicos, sino que parte de un paraguas organizacional, de una gestión directiva que debe articular el valioso trabajo profesoral con políticas y recursos como los previamente descritos.

En un contexto nacional como el colombiano, incluso como el de las Américas, es complejo lograr cambios organizacionales radicales producto de la realidad política y económica que condiciona el desarrollo de la educación, recientemente Cárdenas et al. (2021) han señalado que la educación pública en Colombia es la más vulnerable en términos de calidad, producto de tendencias de segregación económica que marcan brechas evidentes frente a las instituciones privadas, estas gozan de mejores recursos que facilitan un ejercicio directivo más eficiente. Claramente, la realidad económica condiciona los alcances del proceso directivo, pero justamente, la dirección científica educacional apela a la optimización de procesos modulando los objetivos en función de las capacidades y del concurso profesoral.

También es cierto que lograr una dirección científica educativa implica contar con dinámicas de liderazgo en el personal que asume la dirección escolar, pero esta sigue siendo una tarea que requiere de mayor empeño en el contexto latinoamericano, donde el liderazgo pedagógico sigue siendo débil requiriendo



de mayor promoción por parte de las políticas educativas (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019). Lograr un mejor nivel de liderazgo para que se refleje en la dirección educacional requiere mejores procesos de selección del personal, pero también condiciones más atractivas en los cargos gerenciales de las escuelas y mayores oportunidades de formación en habilidades pedagógicas y organizacionales (Bolívar, 2012).

La estructura misma de la gerencia educativa puede ser un obstáculo para lograr una dirección científica educacional, en la medida que la actividad directiva debe responder a un sinnúmero de actividades operativas o de nivel técnico (Gairín et al., 2017) que limitan la posibilidad de asumir procesos de liderazgo desde una perspectiva motivacional por el cambio que incide en las expectativas, compromiso y autoeficacia del profesorado (García-Garnica y Martínez-Garrido, 2019).

El contexto socioeconómico extremadamente complejo que se vive en Colombia, en el que se pondere mejorar sistemáticamente la calidad de los procesos formativos, exige un desarrollo cualitativo de la institución educativa de lo cual emerge que la dirección científica en las instituciones educativas ha de priorizar su carácter motivacional y participativo, como requisito esencial para movilizar las fuerzas y potencialidades de su talento humano y los recursos de la comunidad hacia el logro de su función social.

La observancia de las particularidades y características propias de cada institución educativa en particular, así como el establecimiento de una relación dinámica y estable con su entorno, se constituyen en elementos principales para la concepción de la dirección educacional y para la práctica de esta por sus directivos. En este sentido, es preciso que las relaciones de dirección se configuren permeadas por propicios medios de comunicación y participación en la toma de decisiones, lo que permitirá reducir la distancia psicológica entre docentes y administrativos y aumentar la confianza en la gestión, de lo cual colige que es objetivo esencial lograr la participación efectiva de los docentes, trabajadores, estudiantes y la familia en la resolución de los problemas de la institución.

CONCLUSIONES

El cambio educativo, que implica la necesidad de transformación radical del contenido y la forma del modelo educativo que se desarrolla en la institución moderna, es un proceso consustancial al propio proceso de dirección científica educacional y, en consecuencia, ha de ser visualizado, promovido y comprendido por todos los directivos de las instituciones educativas.

Ese proceso de cambio conlleva decisiones organizacionales a partir de las cuales se responde al ofrecimiento de garantías en las condiciones de bienestar del docente, empezando con un buen análisis y descripción de sus funciones y responsabilidades ante el proceso de cambio. Así mismo, se requiere establecer las relaciones laborales, los sistemas de información y el control al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles gerenciales, con el propósito de desplegar una cultura organizacional con énfasis en desarrollo del trabajo metodológico, la actividad científica y los planes de superación individual según necesidades e intereses, en la que además la evaluación del desempeño pedagógico sea de la partida para garantizar su mejoramiento continuo.

REFERENCIAS

- Alonso, S. (2006). El sistema de dirección institucional: un modelo para explicar e investigar la actividad de dirección. *Folleto Gerenciales*, 10(1), 35. <https://bit.ly/2yRwfMU>
- Assmán, G. (1977). *Fundamentos de sociología marxista-leninista*. Editorial Dietz.
- Ayvar, Z. (2016). Liderazgo pedagógico del director y evaluación del desempeño docente en las instituciones educativas del nivel secundario de la red N° 09 del distrito de Villa María Del Triunfo, Lima 2014. *Logos*, 6(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.21503/logv6i1.1317>
- Bastida, L. y Mora, E. (2017). La dirección educacional y la dirección en la escuela: Sus especificidades. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(3), 34-38.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Borges-Torres, R., Pérez-Rosell, R. V. y Rizo-Cervantes, B. (2017). La dirección en el sector educacional: conceptos necesarios. *Santiago*, 142, 106-116.
- Bringas, J. (1999). *Propuesta de un modelo de Planificación Universitaria*. (Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona). La Habana.
- Bringas, J. y Carbonell, J. (2010). Contribución al concepto de dirección educacional. *Varona*, 51, 11-21. <https://bit.ly/3b1keCO>
- Cárdenas, J., Fergusson, L. y García, M. (2021). *La quinta puerta: De cómo la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Editorial Planeta Colombia S.A.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Clapp-Smith, R., Hammond, M., Lester, G. y Palanski, M. (2018). Promoting identity development in leadership education: A multidomain approach to developing the whole leader. *Journal of Management Education*, 43(1), 10-34. <https://doi.org/10.1177/1052562918813190>
- Comisión Europea. (2009). *Progress toward the Lisbon objectives in education and training: analysis of implementation at the European and national levels*. Bruselas: Comisión de Comunidades Europeas. <https://bit.ly/3a7mpUf>
- Cuevas, C. y Torres, G. (2006). *Dirección Científica en Educación*. Material de estudio. Soporte Digital. ISPETP.
- Cuevas, C., Torres, G., Piñero, A., Arango, R., Chao, L. y Rojas, L. (2002). *Fundamentos de Dirección Educacional*. Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.
- Fandos, M. (2006). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. *Educar*, 38, 243-258.
- Fernández, L., Addine, R. y Guerra, M. (2014). Las relaciones de cooperación en la dirección educacional. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 5(1), 191-202.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). <https://bit.ly/3b7UnsV>
- Gairín, J., Tafur, R. y Vázquez, M. (2017). Advances and challenges of educational leadership in Latin America. En Waite y I. Bogotch (Eds.), *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, (pp. 349-352). John Wiley & Sons, Inc.
- Garbanzo-Vargas, G. M. (2016). Desarrollo organizacional y los procesos de cambio en las instituciones educativas, un reto de la gestión de la educación. *Revista Educación*, 40(1), 67-87. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i1.22534>



- García-Garnica, M. y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección Escolar y Liderazgo en el Ámbito Iberoamericano. Profesorado, *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11. <https://cutt.ly/RKaP2NB>
- García, L., Gómez, S. y Valle, A. (1996). *Los retos del cambio educativo*. Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez, J. (2011). Principales fundamentos teóricos y metodológicos de la dirección científica en las instituciones educativas. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31). <http://www.eumed.net/rev/ced/31/jgm.html>
- Hermida, N., López, M. y Díaz, E. (2015). Las relaciones entre la universidad y la escuela: su contribución al aprendizaje en la formación del profesorado. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 32-39.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Jiménez, J. (2017). Una mirada hacia la calidad de la educación primaria en Baja California, México: Marginación escolar y equidad en sus resultados. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 35-48. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.002>
- Kragt, D. y Guenter, H. (2018). Why and when leadership training predicts effectiveness: The role of leader identity and leadership experience. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(3), 406-418. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2016-0298>
- Loaiza, O. y Hincapié, D. (2016). Un estudio de las brechas municipales en calidad educativa en Colombia: 2000-2012. *Ensayos sobre Política Económica*, 34(79), 3-20. <https://doi.org/10.1016/j.espe.2016.01.001>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 147-158. <https://www.doi.org/cbhbv9>
- Mena, E. y Martín, J. (2019). La innovación educativa como motor de cambio. En: A. Matas, & J., Leiva. (Coord.). *Coordinación docente y TFG. Análisis y propuestas en el escenario universitario 2019*. (pp. 9-22). Madrid: Dykinson S. L.
- Méndez, J. (2006). Las Escuelas cubanas asociadas a la UNESCO. Talleres de referencia por la calidad de la educación. Seminario Sub Regional UNESCO. *El centro educativo como comunidad de aprendizaje; hacia la calidad de la educación. Memorias*. Secretaría de Estado de Educación. República Dominicana.
- Méndez, J. (2011). Relaciones de dirección y motivación para la participación efectiva en los procesos de cambio en el Centro Politécnico Villena - Revolución. *Forum de Base*. CP Villena-Revolución, Cuba.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 185(3-8). <https://www.doi.org/10.3989/arbor.2009.extran1201>
- Montes, A. y Gamboa, A., (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://www.doi.org/10.19053/01227238.8721>
- Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. OCDE.
- Parra, R. (2011). Liderazgo transformacional del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72.
- Pérez-Rosell, R., Borges-Torres, R. y Rizo-Cervantes, B. (2017). *Una nueva perspectiva acerca del enfoque sistémico de la dirección*. Santiago 142, 91-105.
- Pernett, J. (2004). La Gestión Educativa por Procesos. Guía para su identificación e implementación. *Revista Mas Educativa*, 6. <https://bit.ly/2VjKvph>



- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834607190005>
- Ramos, J., García, J., Dorta, M. y Marichal, O. (2015). Gestión de la formación permanente de directivos educacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 157-186.
- Reyes, O. (2007). *Modelo de Dirección Educacional para la práctica directiva en correspondencia con las nuevas condiciones de la escuela cubana*. Tesis Doctoral en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV.
- Ritacco, M. y Amores, F. (2018). Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España). *Educação e Pesquisa*, 44, e162034. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201709162034>
- Thomsen, M., Karsten, S. y Oort, F. (2016). Distance in schools: the influence of psychological and structural distance from management on teachers' trust in management, organisational commitment, and organisational citizenship behaviour. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 594-612. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1158193>
- Torlak, N. y Kuzey, C. (2019). Leadership, job satisfaction and performance links in private education institutes of Pakistan. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(2), 276-295. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-05-2018-0182>
- Torres, G. y Cuevas, C. (2004). *La dirección científica educacional*. Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional (ISPETP).
- Valiente, P., González, J. y Del Toro, J. (2015). La formación especializada del director escolar. En: A. Valle, J., Carbonell, & E., Herrena. (Comp.). *Dirección en educación* (pp. 204-229). Instituto Central de Ciencias Pedagógicas UCP Enrique José Varona. Ministerio de Educación Superior.
- Valle, A. (2003). *Compendio de Pedagogía*. Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual. Editorial Pueblo y Educación.
- Valle, A., Carbonell, J. y Herrena, E. (Comp.). (2015). *Dirección en educación*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas UCP Enrique José Varona. Ministerio de Educación Superior.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2006). La Caja de Pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 99-112.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Viviani, F. y Zambão, G. (2015). Perfil do diretor da escola pública estadual paulista. *Educação*, 40(1), 201-214.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birthpains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 241-263. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1020344>
- Zorrilla, M. (2009). ¿Cuál es la aportación de la escuela secundaria mexicana en el rendimiento de los alumnos en matemáticas y español? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 16-45.

