



2 0 1 4

Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



Año 4. N°4 Bucaramanga, Colombia
Diciembre 2014

Manuel José Jaimes González





Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes



unab

Año 4. N°4 Bucaramanga, Colombia
2014

Cuestiones Universitarias

Revista del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes

ISSN 2248-8375

Tarifa Postal Reducida

Año 4. N°4 Bucaramanga, Colombia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA

ALBERTO MONTOYA PUYANA

Rector

EULALIA GARCÍA BELTRÁN

Vicerrectora Académica

GILBERTO RAMÍREZ VALBUENA

Vicerrector Administrativo

DIRECTORA

María Nuria Rodríguez

EDITOR

Guillermo León Aguilar Roldán

COORDINADORES TEMÁTICOS

Santiago Emilio Sierra Ruiz

COMITÉ CIENTÍFICO

Erika Moreno

Hernando Motato

Maximiliano Linares

Armando Martínez

Alejandro Tobón

Doris Lamus

Sandra Molano

Jackeline Vargas

Roman Eduardo Sarmiento

Juan Hildebrando Álvarez

Santiago Humberto Gómez

Edgar Mendoza

Fidel Eduardo Sánchez

Claudia Patricia Mantilla

Alhim Adonai Vera

Fabian Beltrán

Erik Leyton

Clara Inés Peña

Claudia Patricia Salazar

Julio Benavides

Juan Carlos Mantilla

Adolfo Cifuentes

Martín Camargo

COMITÉ EDITORIAL

Magnolia Sánchez

Alhim Adonai Vera

María Nuria Rodríguez

Yaneth Lizarazo

Carlos Ernesto Acosta

Emilce Camargo

Santiago Sierra

Santiago Gómez

Ángel Nemesio Barba

OBRA GRÁFICA

Manuel José Jaimes González (Portada)

Karol Nathalia Jáuregui Paz

Eliana Aguilar Duarte

Mario Camargo Ramírez

Rafael Andrés Salazar Maldonado

Felipe Arenas Gallo

Daniel Alejandro Quiroga Duarte

María Alejandra Díaz Torres

Nathalia Ahumada Viviescas

Brayan Gutiérrez Caicedo

Lizeth Juliana Parada Villamizar

María Paula Marín Ávila

Nicolás David Mateus García

COORDINACIÓN EDITORIAL

Lucía Ramírez Carrero

EDICIÓN Y PRODUCCIÓN

Publicaciones UNAB

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Ideas Comunicación

Las opiniones expresadas en los artículos de esta revista no vinculan a la institución sino que son de exclusiva responsabilidad de los autores, dentro de los principios democráticos de cátedra libre y libertad de expresión, consagrados en el artículo 3° Estatuto General de la Corporación Autónoma de Bucaramanga. El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se mencione su procedencia y el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la UNAB reciba un ejemplar de su publicación.

Cuestiones Universitarias UNAB

Avenida 42 n° 48-11. Teléfono: (7) 6581700. Bucaramanga, Colombia.

e-mail: cuestiones@unab.edu.co

Contenidos

Presentación	5
Investigación Científica y Tecnológica	
● Percepciones culturales actuales con perspectiva de género de un grupo de estudiantes y docentes universitarios Belén Causapé Gracia & Ángel N. Barba Rincón	8
● Apropiación social de las TIC en los colectivos audiovisuales comunitarios de Colombia Frank Rodríguez Rojas	20
● Propuesta metodológica con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria Gil Lorduy Castro	34
● La narrativa: una estrategia para el desarrollo de vocabulario en inglés Emilce Camargo García	44
Reflexión Derivada de Investigación	
● La Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia y la actividad musical de Medellín, 1955-1970 Amparo Álvarez García	50
● Lo Inolvidable en el bolsillo Romina Magallanes Romera	60
● Comprendiendo el modo emergente de la comunicación Ysabel Briceño	68
Reflexión no Derivada de Investigación	76
● An overview of second language acquisition theories Sonia Yaneth Méndez Cala	86
● Entre la mimesis y los espejos: nuevas consideraciones sobre la representación de la realidad en el cine y el teatro Adyel Quintero Díaz	94
● Gobierno, educación, medios de comunicación y ciudadanos: actores llamados a forjar el valor de la democracia Carlos Andrés Gutiérrez González	106
Anaqueel	116
● Ventanas como mundos o mundos como ventanas Mauricio Prada J.	120
Anexos	
● Educando la mirada	122
● Normas para la presentación de artículos	123



Brayan Gutierrez Caicedo

Presentación

La revista Cuestiones Universitarias tiene el agrado de presentar a la comunidad académica la edición N°4 en la que se destacan artículos relacionados con las TIC en la educación y la enseñanza del inglés como segunda lengua, precisamente en el momento en que nuestro país está apuntando a políticas para impulsar el bilingüismo en el sistema educativo. Se incluyen, así mismo, escritos sobre la magia de la literatura en la ampliación del mundo cultural; la comunicación como tejedora de sentidos y la mímesis y las neuronas espejos como nuevas consideraciones sobre la representación de la realidad en el cine y el teatro. Al final de esta edición se ofrece un exquisito artículo sobre las *Ventanas como Mundos o Mundos como ventanas*, que crea puertas de escape entre la multitud de una ciudad cualquiera y el abrirse la pantalla de un móvil para abstraerse del mundo exterior.

La investigación acerca de la *Apropiación social de las TIC en los colectivos audiovisuales comunitarios de Colombia* de Frank Rodríguez Rojas, busca diagnosticar los niveles de apropiación social de las TIC en los colectivos *Tikal producciones* de Cali, *Sueños Films* de Bogotá y la *Escuela Audiovisual Infantil* de Belén de los Andaquíes en el departamento del Caquetá. Este artículo describe la experiencia de *Tikal Producciones* y presenta la ruta de la investigación, su propuesta metodológica y los resultados de su aplicación.

El artículo sobre *La narrativa: una estrategia para el desarrollo de vocabulario en inglés*, de Emilce Camargo García, presenta el estado del arte sobre el desarrollo de vocabulario con base en algunas propuestas y proyectos educativos para el enriquecimiento de una segunda lengua. Los resultados que se obtuvieron basados en el desarrollo de vocabulario de la Sistemología Interpretativa, fueron: la comprensión del método de mejoramiento de vocabulario para hacer sentido; una reflexión sobre el método comparado con los tradicionales y un prototipo en *Moodle* de la estrategia de cómo trabajar el vocabulario a través de la narrativa del cuento en inglés *Happy Prince*.

La investigación sobre *Percepciones culturales actuales con perspectiva de género de un grupo de estudiantes y docentes universitarios* de Belén

Causapé Gracia y Ángel Nemesio Barba Rincón se deriva de la investigación titulada *Proceso histórico y percepciones educativas y culturales actuales de un grupo de estudiantes y docentes de Derecho de la Universidad de Zaragoza desde una perspectiva de género* permitió indagar sobre la incursión de las primeras mujeres a la universidad y su evolución cuantitativa y cualitativa hasta el año 2011, referido a las construcciones culturales.

La *Propuesta metodológica con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria* de Gil Lorduy Castro, integra herramientas Web 2.0 en actividades didácticas para mejorar las habilidades de indagación en estudiantes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de San Estanislao de Kostka, Bolívar, Colombia empleando como método la Investigación Acción Participativa.

El trabajo alrededor de *La Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia y la actividad musical de Medellín, 1955-1970* de Amparo Álvarez García, destaca las retretas en las mañanas de cada domingo en el Parque Bolívar de la capital antioqueña y de los conciertos didácticos en escuelas y municipios del departamento, y el cómo un buen número de sus músicos pasó por la ópera, la zarzuela, la música sinfónica, las orquestas de música tropical que pertenecían a los clubes sociales, a las empresas radiales y a la pujante industria fonográfica de Colombia con sede en Medellín y que contribuyeron con aportes significativos al movimiento musical de la época.

El estudio de *Lo inolvidable en el bolsillo, Héctor Abad Faciolince y la crítica literaria como lectura y escritura infantil* de Romina Magallanes Romera, intenta seguir y exponer los modos de escritura y lectura de dicho texto atendiendo a las huellas de una experiencia de

lenguaje que lo habita, que Giorgio Agamben denomina “infancia”. Para ello se resalta la materialidad escrituraria múltiple que opera en el relato, proponiendo que la misma es una apuesta a una crítica literaria que amplía las nociones de lectura y escritura para dejar irrumpir en ellas imágenes de lo no dicho (infancia), de lo inolvidable.

La investigación *Comprendiendo el modo emergente de la comunicación* de Ysabel Briceño, despliega una ruta de acercamiento a la comprensión de los escenarios emergentes de la comunicación, asociados al desarrollo y uso de entornos digitales. Desde un enfoque socio-técnico-cultural, se revisan algunos factores de contexto que inciden en las nuevas prácticas, así como la demanda de una nueva base organizacional que apuntaría a posibles cambios históricos en el sistema de la comunicación pública.

La investigación de Sonia Yaneth Méndez Cala sobre el *Panorama general de las teorías de adquisición de una segunda lengua* compara el aprendizaje en la adquisición del lenguaje en la lengua materna con el aprendizaje de una segunda lengua, con múltiples beneficios para todas las edades al mejorar sus funciones cerebrales, entre las que se destaca el manejo de conocimiento en el ámbito escolar y en el mundo social con ventajas importantes en su vida personal y familiar.

El estudio *Entre la mimesis y los espejos: nuevas consideraciones sobre la representación de la realidad en el cine y el teatro* de Adyel Quintero Díaz, se centra en uno de los experimentos más trascendentales de los años noventa y que actualmente sigue generando marcos teórico-científicos para redimensionar varios conceptos artísticos, en esencia se trabaja el concepto referido a las neuronas espejo, unas células encargadas de hacernos “imitar” o “simular” en nuestro cerebro, los estados mentales de los demás para poder, de esta

manera, acceder a sus mentes y comprender procesos como el de la mimesis o la representación de la realidad en el arte.

El texto sobre *Gobierno, educación, medios de comunicación y ciudadanos: actores llamados a forjar el valor de la democracia* de Carlos Andrés Gutiérrez González, plantea cómo los diferentes actores sociales en Colombia pueden apropiarse de las tecnologías de la información y del conocimiento para el fortalecimiento de los procesos democráticos, partiendo de aspectos como la comunicación, la infraestructura, la educación y la cultura, con el fin de alcanzar una democracia convergente, es decir, representativa, participativa, directa y electrónica.

El escrito “*Ventanas como Mundos o Mundos como ventanas*” de Mauricio Prada J, toma simbólicamente a la ventana como elemento ortogonal que comparte diferentes situaciones formales y conceptuales en las que puede ser entendida, en algunos casos, como el lienzo en la pintura que muestra un posible mundo desde la forma y el color. En otros casos, la ventana como una sugerencia de lectura construida y afirmada desde el artificio renacentista de la perspectiva y, en otros, como la pantalla de un monitor; como la ventana que se abre dentro del espacio mediático que se dispone a brindar múltiples recorridos a través de autopistas cibernéticas. En este último la ventana es también, si queremos, una puerta de escape entre la multitud de una ciudad cualquiera que al abrir la pantalla de un móvil logra abstraer al usuario del mundo exterior.

Alhim Adonaí Vera Silva
Decano de la Facultad de Educación, UNAB.

Current cultural gender perceptions of a group of university teachers and students

Abstract

The following article is derived from the research entitled Historical process and current educational and cultural perceptions of a group of students and teachers: The law school of the University of Zaragoza from a gender perspective. The exercise allowed investigating the raid of the first women to college and their quantitative and qualitative trends through 2011. Subsequently educational and cultural perceptions of students and teachers were revised. The research was conducted in 2011 as a requirement for authors to obtain the title of Master in Gender Relations at the University of Zaragoza, Spain. This text is only one part of what is presented concerned the cultural constructions.

Key words: Gender, Gender Perspective, cultural constructions, Law

Resumen

El siguiente artículo se deriva de la investigación titulada *Proceso histórico y percepciones educativas y culturales actuales de un grupo de estudiantes y docentes: La facultad de derecho de la universidad de Zaragoza desde una perspectiva de género*. El ejercicio permitió indagar la incursión de las primeras mujeres a la universidad y su evolución cuantitativa y cualitativa hasta el año 2011. Posteriormente se revisaron las percepciones educativas y culturales que tienen los estudiantes y docentes. La investigación se realizó en el año 2011 como requisito para que los autores obtuvieran el título de Master en Relaciones de Género de la Universidad de Zaragoza, España. En este texto solamente se presenta una parte de lo referido a las construcciones culturales

Palabras claves: Género, Perspectiva de Género, Construcciones culturales, Derecho

Autores: Belén Causapé Gracia. Trabajadora Social. Universidad de Zaragoza, España, Máster en Relaciones de Género. Universidad de Zaragoza, España. Personal Administrativo, Facultad de Derecho. Universidad de Zaragoza, España. belencau@unizar.es

Ángel N. Barba Rincón. Licenciado en Educación. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Máster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia, Máster en Relaciones de Género. Universidad de Zaragoza, España. Director del Departamento de Estudios Sociohumanísticos UNAB. abarbari@unab.edu.co

Percepciones culturales actuales con perspectiva de género de un grupo de estudiantes y docentes universitarios

Belén Causapé Gracia
Ángel N. Barba Rincón

Introducción

Este trabajo es una investigación realizada en el marco del Master de Relaciones de Género dentro de las especialidades de Educación y de Construcción Cultural. El objeto de estudio lo constituyó la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza y el objetivo tuvo una dimensión histórica y otra perceptual. La primera parte del trabajo investigador se propuso realizar una ubicación histórica de la institución objeto de estudio y su entorno, para abordar seguidamente la detección de las primeras incursiones de mujeres estudiantes y docentes en la misma. Tras un breve recorrido por su evolución hasta la actualidad, la segunda parte de la tesina consistió en la realización de una investigación de tipo cualitativo con enfoque de género sobre las percepciones educativas y culturales que varios grupos de docentes y estudiantes miembros de la Facultad de Derecho tenían en abril-mayo del año 2011.

En este artículo solamente se presenta parte de los resultados y sus respectivas conclusiones con respecto a las percepciones culturales.

Metodología

Las metodologías e instrumentos utilizados fueron la consulta de fondos documentales de la Universidad y de la Facultad para la primera parte y la aplicación de la técnica del grupo focal para la segunda. Como instrumentos

complementarios se aplicó un cuestionario socio-demográfico para caracterizar a la población participante en el estudio y la técnica de la entrevista a dos catedráticos, un hombre y una mujer, que tratan las cuestiones de género en el curriculum educativo de la Facultad.

Las categorías del análisis cualitativo se construyeron apriorísticamente. Desde la especialidad educativa: Historia de la educación y género; Coeducación; Metodologías y Procesos de Aprendizaje; Conciliación de la Vida Privada y la Vida Pública. Desde la especialidad cultural: Historia, Cultura y Filosofía. Todas con enfoque de género.

A partir de la indagación histórica, de la puesta en marcha de los Grupos Focales y del estudio de la encuesta sociodemográfica emergieron las siguientes subcategorías: Procesos de Socialización, Poder y Patriarcado, Techo de Cristal, Roles y Estereotipos, Modelos de Referencia, Lenguaje, Tecnología, y Nuevas Identidades.

Lo anterior se estructuró en matrices para aplicar una metodología de triangulación y de esta manera obtener el resultado analítico.

Resultados

El enfoque utilizado para llevar a cabo el análisis es el *Género*, desde la perspectiva de Pearson-tal como lo recoge Juan F. Plaza en su texto *Modelos de Varón y de Mujer*- el género es: “conjunto de conductas aprendidas que la propia cultura asocia

con el hecho de ser un hombre o una mujer” (Plaza, J. 2005, p.26). Y, por ello, en torno de lo masculino y femenino se construyen esquemas de valores y de comportamientos. El género prescribe en los individuos determinadas conductas, atributos personales, actitudes e, incluso, elecciones vocacionales y actividades de ocio.

Otra aportación muy importante sobre la perspectiva de género la tomamos de Marcela Lagarde: *“La perspectiva de género permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Esta perspectiva de género analiza las posibilidades vitales de las mujeres y los hombres: el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidad, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras en que lo hacen”* (Lagarde, 1996, p.15-16).

Analizar desde esta perspectiva implica *“Entenderlo como el resultado de un conjunto de prácticas, actividades y experiencias organizadas en torno a un sistema social determinado que presenta ideales distintos para hombres y mujeres”* (Yubero y Navarro, 2010, p.37). De esta manera, el individuo no es un ser pasivo de las normas y expectativas sino que interviene activamente en la asimilación de dichas normas.

Como concepto recibe aportaciones sociológicas, psicológicas y culturales en sus diferentes ramificaciones y desde el enfoque, determinamos que la realidad se construye culturalmente, por lo tanto, las condiciones históricas, sociales y culturales marcan dicha realidad. Por eso, en esta fase de la investigación, recurrimos a una amplia gama de perspectivas de estudio desde la Historia, la Filosofía, la Sociolingüística, la Pedagogía, la Educación y los Estudios Culturales.

Variadas y diversas investigaciones realizadas por profesionales de las diferentes

ramas de las Ciencias Sociales y Humanas son referentes para constatar el análisis. He aquí dos:

En el año 2006, investigadores de la UNED y de la Universidad Complutense de Madrid, España, realizaron una investigación denominada *Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica*, que pretendió recoger información sobre los roles y estereotipos de género en la población estudiada. Concluyen, que en el contexto universitario existe cierto alejamiento de actitudes discriminatorias por razón de género pero que sin embargo se generan espacios en donde se reproducen los estereotipos especialmente en las relaciones de pareja. En general, los investigadores acordaron que aunque el logro por la igualdad ha mejorado, sin embargo, existen residuos inexpugnables que calan en la mente de los(as) jóvenes objetos de estudio. Finalmente consideran que *“Por todo ello, y desde la perspectiva pedagógica, continua siendo imprescindible mantener la tensión en pro de la igualdad de género. Los programas formativos deben contemplar como destinatarios a todos los ciudadanos sin distinción; también a los universitarios de alto rendimiento”* (Jiménez, Murga, Álvarez, Gil y Téllez, 2006).

También en el año 2006, la Universidad Austral en Valdivia, Chile, se preocupó por los estudios de género y convocó a representantes de sus programas para que junto con el Departamento de Sociología de la Okanagan University College de Canadá y el Hospital Clínico Regional de Valdivia, realizaran un *Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la universidad Austral de Chile*. En las conclusiones establecieron que la universidad como institución mediadora no aporta perspectiva de género ya que transita entre lo tradicional y lo progresista, *“En consecuencia, constituye un espacio que reproduce, refuerza y legitima las creencias y conductas individuales socializadas en el núcleo familiar”* (Arcos, et al, 2006). Así mismo, consideran que la universidad

tiene la responsabilidad de integrar en sus procesos nuevos conceptos y de asumir el papel que le corresponde como transformadora de sociedad. *“El desafío pendiente que tiene la comunidad universitaria es la formación de recursos humanos con competencias que posibiliten una nueva manera de mirar y entender el mundo donde la equidad de género es un elemento central”* (Arcos et al, 2006).

Las dos anteriores investigaciones fueron realizadas durante el mismo año en dos contextos diferentes, y así como muchas otras, develan la preocupación que existe en el mundo actual por construir una sociedad más igualitaria, y en los dos casos a partir de la búsqueda del equilibrio entre los derechos y deberes de los hombres y las mujeres.

La pregunta que orientó nuestra investigación fue: *¿Qué percepciones culturales tienen actualmente un grupo de mujeres y hombres, estudiantes y docentes de la facultad de Derecho de la universidad objeto de estudio sobre las relaciones de género?* tiene gran validez, puesto que permitirá establecer un análisis de las interpretaciones para mirar: ¿cómo dialogan los géneros en el ámbito escolar y especialmente con los mismos intereses académicos?, ¿cómo asumen las diferencias producto de las construcciones socioculturales?, ¿de qué manera se recrean como sujetos?

Historia y género

La categoría Historia y Género, está fundamentada desde las características que distinguen la historia de las mujeres en su proceso de acceso a la educación, al mundo laboral, y especialmente a aquellos componentes que dificultaron o ponen escollos para que la igualdad de oportunidades se cumpla. La cuestión es determinar cuáles son las percepciones e interpretaciones de hombres y mujeres en un contexto específico: la Facultad de Derecho.

La primera subcategoría se ha denominado *Poder y Patriarcado*.

En términos generales el Poder se define como la capacidad de un individuo para que otros(as) hagan lo que él desea; se puede ejercer a través de la violencia física o simbólica y en la historia de la humanidad ha sido liderado por el hombre. *“La equiparación de la masculinidad con el poder es un concepto que ha evolucionado a través de los siglos, y ha conformado y justificado a su vez la dominación de los hombres sobre las mujeres en la vida real y su mayor valoración sobre estas”*. (Arango, et al. 1995, p. 128)

Pero, el poder tiene manifestaciones negativas *“Los hombres hemos llegado a verlo como una posibilidad de imponer el control sobre otros y sobre nuestras indómitas emociones...El poder es visto como poder sobre algo o sobre alguien más”* (Arango, et al. 1995, p. 128) y no es vano reconocer que el poder que han manejado los hombres en casi todas las sociedades ha sido aquel que está centrado en la dominación y en el control, y se va interiorizando en los contextos desde la puesta en escena de prácticas y discursos. Una manera de ejercer el control ha sido a partir de la milenaria creación de la sociedad patriarcal.

El concepto de patriarcado se asume con mayor fuerza desde los estudios de la obra de Kate Millet denominada *Política Sexual*, en donde expone dos elementos: primero una estructura social u organización dominada por los hombres y segundo una ideología milenaria que mantiene este poder. Se presenta como un sistema de dominio ejercido y pactado por los hombres en todos los ámbitos de la vida, y por lo tanto los derechos de las mujeres son controlados y dictados por ellos mismos *“...las mujeres juegan un papel complementario, un rol inferior, de ser la segunda en el mando-la figura de madre y esposa.”* (Gilmore, 2008, p. 34)

Dentro del ámbito académico el patriarcado persiste con un poderoso entramado de usos y costumbres, de procesos de socialización viciados

por estereotipos y creencias y por la resistencia oculta o a veces evidente de abandonar los privilegios del género, a pesar de las conquistas. En el objeto de nuestro estudio, la Facultad de Derecho, aunque algunas han incursionado en el entorno educativo como docentes y algunas pocas han alcanzado altos cargos, perviven, sin embargo, situaciones que las afectan directamente como: la doble jornada, la persistencia del techo de cristal, y la infrarepresentación de las mujeres en órganos de decisión.

Una de las mujeres entrevistadas y autoridad dentro de la facultad expresó que:

“En la facultad existen vasallajes medievales”

“Hay luchas de poder y de escuelas y los hombres tienen ese poder, son los que organizan y deciden. Todo está decidido y pactado entre ellos de antemano”

Un hombre entrevistado y también autoridad en la facultad expresó:

“Lo judicial tiene perspectiva masculina y la dogmática jurídica impera en la facultad”

“A nivel general, los hombres son los que están realizando los cambios legislativos”

Mientras que los docentes hombres opinan que:

“A los altos cargos se llega con cierta dificultad. Hay que tener ciertos años y las mujeres ya no deben tener más hijos”

“...eso depende de cómo esté organizada la Universidad, su estructura y sus condiciones”

“Nadie ve muchas ventajas en eso ¿en qué medida favorece que muchas mujeres estén arriba?”

Las anteriores apreciaciones y percepciones develan que dentro de la facultad aún persiste una ideología que es dominada por los hombres que se evidencia en el entramado de socialización de las acciones académicas y administrativas, aunque las mujeres hayan logrado incursionar y posicionarse también en dichos espacios.

Celia Amorós junto con Ana de Miguel expresan que en todos los ámbitos se presentan los pactos patriarcales, que son metaestables y que tienen la capacidad de transformarse continuamente en otras formas de dominación. Cuando hablan de la metaestabilidad hacen referencia a que siguen presentes pero tienen la característica del cambio. Por eso, los pactos efectuados hace dos siglos son distintos a los que se presentan en el Siglo XXI.

Actualmente el problema no es si las mujeres pueden acceder a los cargos de poder sino que se imponen otras sentencias invisibles. Llama la atención que la edad sea un componente básico para acceder a ciertos cargos de poder académico, así mismo, se evidencian grandes dificultades en las mujeres si pretenden lograrlo. Por ejemplo, es necesario que biológicamente no sea fértil o que decida no tener hijos. De la misma manera, parece que si llegan a los cargos de poder las diferencias sociales no se verán. La sociedad continuará idéntica, es decir, las mujeres continuarán diseñando pactos similares a los que diseñan los hombres.

Lo anterior nos permite establecer relaciones con la siguiente subcategoría denominada *Techo de Cristal*

Desde el Siglo XIX hasta hoy, al feminismo se le ha dicho que la igualdad es imposible. Los conservadores recurren a sus discursos basados en el naturalismo y los liberales arguyen que las mujeres carecen de la formación necesaria. Ante la afirmación progresista surgen muchas inquietudes: ¿cuál es el tipo de formación que deben asumir la mujer para alcanzar los cargos de toma de decisiones? Si el 59.5% de estudiantes de los cursos 2010-2011 de la facultad de Derecho de la Universidad objeto de estudios son mujeres y ese número va en aumento ¿por qué no podrán acceder a los puestos de poder?

“¿En dónde está la distorsión?”, se preguntó Amelia Valcárcel (Valcárcel, 2004, p. 74). Y la respuesta está en el denominado Techo de Cristal, superficie superior invisible que impide

que las mujeres avancen; no presenta leyes, ni normas sociales, ni dispositivos, ni códigos que determinen hasta dónde pueden llegar pues presenta rasgos difíciles de definir pero que sin embargo se puede cuantificar, número de mujeres en los cargos directivos, o cualificar a partir de los comentarios expresados por las poblaciones objeto de estudio.

Algunos hombres docentes a partir de los cambios suscitados por el convenio de Bolonia consideraron que para ellos acceder a los cargos de autoridad depende de cómo se organicen los planes, la universidad y la estructura académica. Lo anterior les produce inseguridad e incertidumbre. Al preguntarle si esta situación tendría las mismas implicaciones para las mujeres respondieron:

a- Todos consideraron que en la universidad el Techo de Cristal no existe:

- *“El techo se ha bajado ya que en las universidades el problema de género tiene muy poca relevancia, por lo tanto, la incertidumbre es igual para las mujeres”*
- *“El acceso a la función docente es igual tanto para hombres como para mujeres”*
- *“Nadie deja de votar por una mujer por el hecho de serlo. No creo que existan políticas que digan no a las mujeres. No creo que exista una conspiración”*

b- Algunas respuestas relacionadas con la percepción que tienen de las funcionarias que han logrado cargos de poder e incidencias que tienen las mujeres cuando logran los ascensos:

- *“Una mujer se tiene que preparar y le exigen viajes al extranjero. Eso será difícil para ella”*
- *“Las mujeres sólo llegan a mandos intermedios”*
- *“Por la función materna las mujeres no ambicionan los cargos de autoridad”*

c- Un tercer segmento de opiniones del colectivo está relacionado con la paridad y reconocen que

las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres y que el proceso de acceder a los altos cargos se está logrando:

- *“Si a las mujeres las retiene la maternidad es que estamos en un retroceso. Eso no se da ya pues los hijos son tan de ella como míos y los dos tenemos que hacer renunciaciones”*
- *“Todo es un proceso. Hay pocas rectoras porque hay pocas catedráticas y a su vez porque hay pocas docentes titulares”*
- *“Tiene que ver con la actitud de las mujeres pues veo más mujeres con más ganas de hacer carrera universitaria”*

d- Las que consideraron algunas características que tienen los hombres en general en su ostentación por los cargos:

- *“Los hombres se sienten frustrados si no logran lo que quieren”*
- *“Los hombres son más ambiciosos”*

Cabe tener en cuenta el cuestionamiento que una de las integrantes realizó al grupo sobre el apoyo que se da entre mujeres cuando se desea, en este caso, ascender *“Los hombres cuando se forman, dan un paso al frente pero con un equipo detrás que lo apoya, sea de hombres o de mujeres. La pregunta es ¿las mujeres serán apoyadas por otras mujeres? Las mujeres entre mujeres nos apoyamos menos. Cuando un hombre se presenta se le analiza pero si una mujer lo hace se le analiza más”* Sin embargo su cuestionamiento no produjo eco.

Desde las anteriores percepciones se puede inferir que los docentes participantes en los Grupos Focales no consideran que en la Universidad exista el denominado Techo de Cristal y que el acceso de las mujeres a los cargos de poder se está realizando de forma progresiva, con base en la propia autodeterminación femenina. Sin embargo, en las respuestas emitidas por la docente de autoridad entrevistada se devela que aunque las mujeres tienen otras prioridades también tienen el

derecho a ser promocionadas. Para ella, la discriminación en la facultad es evidente, el liderazgo en la toma de decisiones lo ejercen los hombres, no es visible y dichas decisiones se toman por amistades. Con las mujeres se cuenta porque son trabajadoras y prácticas en la resolución de problemas, pero suelen estar en cargos de “*currantas*”, no en toma de decisiones.

En cuanto al docente de autoridad entrevistado afirma que en la universidad no existe el Techo de Cristal y que la mujer se ve limitada por otras cuestiones, ya que está condicionada culturalmente, educada para la maternidad, no solo por la familia sino también por la misma sociedad. Tiene mucho que ver con el peso de las cargas familiares.

Aparte del patriarcado y el Techo de Cristal una tercera subcategoría está relacionada con los *Estereotipos y Roles* de género.

Los Estereotipos son representaciones repetidas inscritas dentro de los grupos sociales y se dan en cualquier ámbito: laboral, familiar, cultural, etc. Hacen hincapié en unos aspectos sobre otros con el propósito de categorizar o señalar a una persona o a un colectivo de individuos. Se han incorporado y naturalizado por lo tanto no se cuestiona su interpretación. Ayudan a definir modelos de masculinidad y feminidad. En el caso de las mujeres generalmente jerarquizan y son excluyentes. Tienden a ser hereditarios, se transmiten de manera inconsciente y pertenecen al ámbito de la cultura. “*Básicamente pues, sería una imagen convencional, una idea preconcebida sobre objetos, personas y grupos sociales que influye poderosamente en los modos de ver y entender el mundo*” (Mateo L. et al. 2004, p. 27)

Llamamos *Roles de género* al conjunto de papeles, acciones y expectativas diferentes para mujeres y hombres y que marcan la diferencia respecto a cómo ser, sentir y actuar. Son asignados por la sociedad por lo tanto, los géneros se identifican con lo asignado. Igual que los Estereotipos tienden a ser perpetuos y a

asumirse inconscientemente. Generalmente refieren a asociar el ser mujer u hombre a unas actividades, potencialidades, limitaciones y actitudes determinadas; calificar por sexo algunas actividades; asignar tareas “*propias*” de las mujeres y otras de los hombres; dar a una misma actividad una importancia diferente, según la cumpla un hombre o una mujer.

Para el análisis de esta subcategoría se ha dividido en tres segmentos, tal como sigue a continuación:

Segmento 1: Comentarios ofrecidos por los hombres estudiantes, en el libro de González Ordovás, M^a José, sobre las impresiones que causaban las mujeres cuando ingresaban a las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza.

La sociedad patriarcal ha impuesto unos roles y estereotipos de género y en los años 20 la incursión de las primeras mujeres a las aulas de la facultad produjo sorpresa en una profesión que estaba masculinizada.

- “*Sobre todas las cosas y como gran y enorme diferencia: había chicas, estudiantes del sexo femenino*”

Como los roles estaban asignados y las mujeres estaban logrando metas antes nunca concebidas la ruptura de paradigmas inconscientes produjo en el colectivo varonil inestabilidad y duda, entre otras consideraciones.

- “*En aquel tiempo nosotros alcanzábamos la mayoría de edad a los veintiún años. Ellas, a los veintitrés. Como lo habíamos conocido siempre así, nadie hacía problema. Sabíamos, además, que las chicas al casarse, pasaban de la jurisdicción del padre a la del marido. No podían comprar o vender sin el permiso de su esposo. Pesaba sobre ellas una sombra de minoría de edad, de protección y a la vez de corsé jurídico*”.

Al igual que los estudiantes la función de la docencia tuvo que vivir situaciones embarazosas a partir de la ruptura de costumbres

estereotipadas. Lo anterior posibilitó el surgimiento de nuevas estrategias para el proceso de enseñanza y novedosos protocolos de aula que incluyeran a las mujeres en la acción pedagógica:

- *“El profesor de Derecho Canónico, que explicaba un poco premiosamente, al llegar a los impedimentos matrimoniales, permitía que las chicas no asistiesen a aquellas clases tan delicadas, tan verdes. Un día, una de las chicas se equivocó y entró. Como estaba sola y oyó hablar de la impotencia sexual, se puso toda roja y salió de clase abrumada. Después he sabido que aquellas delicadezas del profesor habían creado a algunas verdaderos problemas en el ejercicio del Derecho”.*

Segmento 2: Comentarios ofrecidos por estudiantes de ambos sexos de los cursos 2010-2011

Para iniciar la conversación en los Grupos Focales y con el fin de crear confianza se diseñó una pregunta alusiva a la perspectiva de ellos y ellas como futuros profesionales. Una pregunta focal acompañó siempre la intervención general de mujeres y de hombres: ¿Cómo ven a las compañeras o compañeros? Esto permitió definir ciertas características de cómo se perciben y en la gran mayoría de intervenciones confirmaron dichas percepciones.

En los estudios las mujeres son: *“más calculadoras”, “más seguras”, “más firmes y están encaminadas”, “son más decididas”, “las mujeres tienen intereses a largo plazo”, “generalmente las chicas curran más en los trabajos”, “son más organizadas”*

En los estudios los hombres son: *“Más tranquilos pues no se preocupan por lo que tienen que hacer”, “Piensan menos en el futuro”, “En los resultados ellos sacan mejores notas por inteligencia emocional”*

Llama la atención que los estudiantes se veían a sí mismos como: *“Nosotros somos más indecisos, más impulsivos”, “Los hombres*

tenemos más interés inmediato”, “Nosotros somos más caóticos”, “Los hombres somos más dejados”.

Las estudiantes hablaron de sí mismas a partir de estos términos: *“Nosotras tenemos que esforzarnos más y lo tomamos muy personal”, “Las mujeres nos preocupamos más por el futuro, somos más planificadas. Es algo biológico”, “Nosotras somos malas, a veces criticamos por el escote que trae alguna”, “Somos más perfeccionistas”.*

Aunque las características emitidas por los estudiantes y las estudiantes no aludían propiamente a estereotipos o roles en sentido peyorativo, tal como los definen en los textos académicos sobre Género, es necesario precisar que las etiquetas emitidas están cambiando la manera como ellos y ellas se perciben entre sí. Si los estereotipos se imponen, como un cliché sobre los miembros de una comunidad entonces, los procesos se están invirtiendo. Es decir, estos criterios podrían ser favorables para las propias mujeres, *“Estas opiniones...se transmiten de generación en generación y circulan popularmente por la fuerza de la costumbre”* (Mateo L. et al. 2004, p. 34)

Llama también la atención que las estudiantes recurran a opiniones sobre que, algunas características femeninas son productos de la biología, situación que se presentó también en el grupo focal con las docentes, y a señalar que los estudiantes obtienen mejores notas por *inteligencia emocional*, cuando lo relacionado con las emociones ha sido un estereotipo atribuido siempre de la condición femenina. Sin embargo, el concepto de las estudiantes hace referencia a la manera en que los varones se relacionan controlando y redireccionando los sentimientos para llegar a las metas previstas.

Segmento 3: Comentarios ofrecidos por docentes hombres y mujeres de los cursos 2010-2011.

Igual que con los grupos de estudiantes se hizo con los docentes en la conducta inicial de los grupos focales.

Las docentes perciben a los hombres como: *“Tienen mejores visiones económicas”, “A ellos les encanta lo técnico”, “Los hombres son más ágiles”, “Los hombres se sienten frustrados si no logran lo que quieren”, “Son más ambiciosos”, “Los hombres no son insistentes, se frenan ante una situación”, “Los hombres tienen ocupaciones y las mujeres preocupaciones”, “Los hombres sufren de forma distinta”, “Algunos hombres estudiantes los percibo como despistados”, “Les encanta perder el tiempo”.*

Los docentes perciben a las mujeres como: *“Las mujeres son más receptivas y muestran mayor interés”, “La mujer es mucho más responsable y puede asumir más carga de trabajo”.*

Así como en el grupo de mujeres estudiantes, entre las docentes se comentó que las mujeres necesitan tener todo bajo control porque eso es genético y a diferencia de la percepción que tienen las estudiantes de los hombres, aquí, la inteligencia emocional es totalmente femenina. Cuando una compañera habló que el género es una cuestión cultural la silenciaron con argumentos de ejemplificación que abordaba lo biológico. Lo anterior generó bastante debate pero la mayoría se reafirmó más en la procedencia genética. De la misma manera, hubo recurrencia discursiva sobre que los hombres no luchan pero las mujeres sí lo hacen constantemente. Aluden a que los hombres utilizan más *“el cotilleo”*.

Al final de cada sesión de los Grupos Focales se preguntó sobre qué les complementaba del otro sexo y estas fueron las respuestas:

De los hombres me gustaría tener: *paciencia, tener la cabeza fría, la ambición, lo “pasotas”, poco se culpabilizan, los hombres no son “puñeteros”, le dan pocas vueltas a las cosas...*

De las mujeres me gustaría tener: *determinación, paciencia, lo resueltas, la generosidad, lo valientes, la capacidad de hacer varias cosas al mismo tiempo...*

Otra subcategoría emergente tiene que ver con los Modelos de Referencia, que son aquellas figuras de reconocido prestigio histórico y que han podido admirar o son referentes para la vida. En español, la palabra modelo se usa con diversas acepciones: como algo que sustituye a la cosa representada o para referirse a lo que merece ser apreciado. Para nuestro estudio tomamos el segundo significado. Un modelo puede ser un referente de identificación y de acción. Para alguien, puede ser modelo una persona en tanto que hizo algo meritorio o porque presenta cualidades o capacidades que otros no poseen. Los modelos son transmitidos por los diversos agentes socializantes, especialmente por la escuela, la iglesia, la política y los medios de comunicación, luego se interiorizan y se verbalizan, por lo tanto, pueden obrar como sistema ideológico. Para muchas personas los referentes pueden incidir en su visión del mundo; algunos individuos los asumen por convicción, otros por admiración.

En la encuesta de información aplicada a los integrantes en los diferentes grupos se les solicitó el nombramiento de tres modelos de referencia histórica que han tenido alguna incidencia en sus procesos formativos.

A partir de las respuestas se infiere lo siguiente:

- La sociedad patriarcal y las estructuras de poder han conferido protagonismo a unos personajes sobre otros y eso se devela en los mismos hitos históricos. Por lo tanto, resaltan mucho más los masculinos. En la historia expuesta sobre el contexto de la ciudad y su entorno cultural, se señalan algunas mujeres que participaron en las construcciones políticas y bélicas de Zaragoza. Así mismo, es notoria la participación de las mujeres en la construcción del Derecho, tal como se constata desde que pudieron incursionar en las aulas y en los estrados.

- Las mujeres situadas en la historia no tuvieron independencia legal y no fueron

totalmente libres. Dice Simone de Beauvoir que “*La proporción de reinas que tuvieron grandes reinados es infinitamente superior a la de grandes reyes*” (De Beauvoir, 1949, p. 214). Sin embargo, no han sido reconocidas ni tenidas en cuenta porque históricamente la feminidad estaba abolida o estaban confinadas a su condición. “*La mayor parte de los personajes femeninos son de tipo barroco: aventureras, originales, menos notables por la importancia de sus acciones que por la singularidad de sus destinos...vemos que su grandeza es sobre todo subjetiva. Se trata de personajes ejemplares más que de agentes históricos*” (De Beauvoir, 1949, p. 215). Por eso, al preguntar por personajes históricos, las respuestas develan cómo la sociedad patriarcal ha confinado al anonimato a muchas mujeres que contribuyeron con el mismo ascenso del ser humano.

- Como todos y todas, estudiantes y docentes, están implicados en los estudios y acciones del Derecho no es sorprendente ver que gran parte de los personajes fueran políticos de gran envergadura, así como militares que se destacaron en diferentes contiendas geopolíticas.

- Ninguno de los varones nombró a una mujer dentro de sus referentes pero las mujeres nombraron a muchos hombres.

- Comenta José María Balcells que la revista española *Quimera*, en abril de 2003, presentó una encuesta en donde se daban a conocer los resultados sobre los diez mejores libros españoles del Siglo XX. Las respuestas fueron registradas de mayor a menor número de votos, desde los que recibieron 41 votos, que fueron los más citados, hasta los que tuvieron uno. Ninguna autora española obtuvo más de un voto, es decir, que algunas autoras españolas sólo obtuvieron un voto. Lo anterior “*supone un testimonio claro de esa carencia de reconocimiento general o de un reconocimiento individualizado, escasamente significativo*” (Balcells, 2006, p. 139). Balcells considera que lo anterior es debido a muchas

circunstancias pero la más importante está relacionada con que en la literatura pasa lo mismo que sucede en nuestra sociedad en donde “*repercuten ciertas inercias tradicionales...*” (Balcells, 2006, p. 141) y cuando habla de ello se está refiriendo a los mecanismos de poder que en este caso seleccionan los libros, editoriales y autores para su propio beneficio. Termina diciendo que “*...cabe la esperanza de que en un futuro los criterios que aplica la crítica,...sean más abiertos al precio de las diferencias no avaladas por la tradición canónica*” (Balcells, 2006, p. 143). Ojalá, esa apertura sea condescendiente con otras mujeres destacadas en otros ámbitos.

Construcciones socioculturales y género

El antropólogo Clifford Geertz, en su texto, *La interpretación de las culturas* dice que “*El hombre es un animal inserto en tramas de significación que el mismo ha tejido*” (Geertz, 1992, p. 20) y considera a la cultura como una urdimbre repleta de significaciones. La cultura es armoniosa puesto que intenta construir comunidades pero también es conflictiva ya que es escenario de disputas simbólicas y materiales. Desde esta perspectiva, entendemos como procesos socioculturales todos aquellos mecanismos que se establecen en las relaciones sociales y que de alguna manera el hombre les va dando significado, es decir, va creando cultura. Por lo tanto, las maneras de hacer política, de crear historia, de pensar el devenir, de construir la economía, entre muchas otras expresiones sociales y culturales constituyen construcciones socioculturales. Una característica primordial es que imperan en un determinado contexto histórico y son consideradas como normales. Como se dijo anteriormente, atraviesan todas las acciones del ser humano y para nuestro caso nos referiremos a tres subcategorías: el lenguaje, la tecnología y el uso del tiempo libre, desde la perspectiva de género. El primero se pregunta si

los géneros se diferencian en la forma de asumir el lenguaje; el segundo, por las posibilidades de interacción comunicativa para aquellos(as) subordinados(as) y el último sobre las alternativas recreativas de las mujeres.

Sobre el Lenguaje

Mucho se ha escrito y debatido sobre las diferencias existentes entre los hombres y las mujeres. Se habla de diferencias biológicas pero también de culturales y ambas, especialmente la última, han servido durante milenios para someter a la mujer. *“El lenguaje, como reflejo de la experiencia, es muestra indudable de dichas diferencias de género...”* (Rivas, 1997, p. 12). Por eso, es necesario también revisar cómo se comunican los géneros, cómo recrean el lenguaje, y cómo establecen comunicaciones no verbales.

“Si las mujeres, por el contexto en el que viven (contexto de cultura y contexto de situación), experimentan la realidad de forma distinta a los hombres, resulta lógico pensar que a la hora de dar forma a esa realidad mediante las palabras lo hagan de distinta manera” (Rivas, 1997, p. 21) Y muchas de esas formas se evidenciaron en los grupos focales. El análisis que se efectuará corresponde con lo observado por los investigadores de acuerdo con lo expresado y actuado por los participantes. Para esta subcategoría solamente se analizarán dos segmentos: hombres (estudiantes y docentes) y mujeres (estudiantes y docentes). En ambos casos, para confirmación de los datos, nos ceñimos a la *Tabla de tendencias en el estilo conversacional de hombres y mujeres*, de varios autores(as), entre ellas, Deborah Tannen. (Rivas, 1997, p. 68)

A partir de lo expuesto en los diferentes grupos se infiere que:

- Es evidente que existen diferencias comunicativas entre los géneros y los estudios han puesto en tela de juicio diferencias

gramaticales, lexicales, morfológicas y a nivel pragmático *“...el lenguaje sirve para dar forma mediante palabras a esa realidad vivida, las mujeres tenderán, en muchas ocasiones a expresar dicha realidad de forma diferente a los hombres ya que han vivido experiencias distintas...”*.(Rivas, 1997, p. 22).

- Las mujeres recurrieron a experiencias cotidianas e inclusive reiteraron ejemplos sobre la educación de los hijos y a la manera de establecer relaciones de pareja en la búsqueda de la igualdad. *“El hecho de que la mujer tradicionalmente haya tenido un lugar típico que es el hogar, de que su vida esté ligada al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos, ha dado lugar a una distinta ideología, a un distinto discurso.* (Rivas, 1997, p. 23).

- En los discursos de las mujeres afloran detalles que son reforzados o debatidos entre ellas. De igual manera, presentan con mayor énfasis comentarios referentes a la buena educación, a las formas de vestir, al papel que deben cumplir ellos en el hogar y llama la atención el reforzamiento a autoalabarse, entre otros.

- En una época se consideró que el silencio femenino era una virtud. Sin embargo, en los Grupos Focales los hombres recurrieron con frecuencia a los monosílabos e inclusive al silencio. *“Durante siglos los hombres han considerado el lenguaje como un tesoro propio y han creído que las mujeres cometían abuso o mal uso del lenguaje cada vez que lo utilizaban; por eso, muchos hombres han pensado que el silencio femenino era oro”*. (Rivas, 1997, p. 39).

- En las expresiones masculinas nunca hubo referencia en sentido despectivo o peyorativo de las mujeres. Todo lo contrario, en general vieron posibilidades y reconocieron que hoy en día las mujeres deben y tienen las posibilidades y el apoyo para el surgimiento.

- A partir de lo anterior, no sobra reiterar los cambios socioculturales que se están llevando a cabo entre los géneros a raíz de factores como el

ingreso de las mujeres al sector productivo que han efectuado cierto dominio y posibilidades de expresión al colectivo femenino. Un viraje en las mentalidades y costumbres está haciendo efecto.

Sobre el ocio y el tiempo libre

El Instituto Nacional de Estadística de España en julio de 2010 publicó en sus Notas de Prensa una *Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010* (Instituto Nacional de Estadística, Encuesta 2009-2010, p.1) Dentro de los resultados expone que se ha disminuido la participación en actividades de vida social y diversión y ha crecido el tiempo dedicado a las redes sociales, búsqueda de información por Internet y a los juegos informáticos, entre otras actividades. Las mujeres le dedican diariamente al hogar dos horas y cuarto más que los hombres, sin embargo, los varones recortaron 45 minutos a esta actividad. Concluyen que hay más hombres que participan en actividades de tiempo libre y durante más tiempo, especialmente en deportes y actividades al aire libre, y en aficiones e informática. Así mismo, aseveran que en actividades relacionadas con la socialización familiar los hombres disfrutan de mayor tiempo.

Por lo anterior, es necesario resaltar lo siguiente:

- Es indudable que en el caso de las brechas generacionales las diferencias en el manejo del Ocio son diferentes por razones obvias, los estudiantes estudian mientras que los docentes trabajan. Las actividades que practican los estudiantes son muy similares a las realizadas por las mujeres alumnas, resultado de las edades y de que el único compromiso con la vida, en estos momentos, es el estudio. Los/las estudiantes se desconectan y buscan alternativas de diversión.
- En cuanto a las mujeres docentes algunas expresaron ciertas actividades que el trajinar les permite, pues son solteras. Otras, la gran mayoría, no tienen tiempo para el ocio y

consideran que lo deben insertar en su vida cotidiana. Sin embargo, consideran que tienen mayor Gestión del Tiempo que los hombres pues deben combinar la vida familiar, la laboral y recurrir al ocio. *“Las mujeres nos diferenciamos de los hombres por eso, porque somos más organizadas”, “Tratamos de abarcar todo”, “Gestionamos de una manera distinta”*. Expresan que, en el caso de la Universidad, el trabajo les exige las 24 horas y eso les produce cierto sufrimiento y, por tanto, solicitan que los hombres asuman parte de las actividades de la vida familiar de tal manera que les permita *“descansar como debe ser”*

- Los hombres docentes manifiestan que es necesario, en el caso de los casados, volcar el tiempo libre para compartirlo con la familia, sin embargo, tienen más posibilidades de recurrir a las actividades predilectas. Se nota, mayor participación en el uso del ocio y del tiempo libre. Llama la atención que consideren que las mujeres tienen más tiempo que ellos *“La mía tiene más tiempo libre que yo”, “Los horarios de ellas son más estructurados”, “Mi tiempo libre es muy poco y mi mujer le dedica más tiempo que yo”* tal vez, una explicación a lo anterior, se deriva de la capacidad que tienen las mujeres de gestionarlo.

- *“Las mujeres disponen de casi una hora menos de tiempo libre que los hombres. Esta diferencia se reparte entre todas las actividades de ocio”* (Instituto Nacional de Estadística, Encuesta 2009-2010, p.4) Las labores del hogar son realizadas con la misma intensidad tanto en los días laborales como en los fines de semana y los varones contribuyen generalmente sólo los fines de semana. Es menester anotar que mientras el nivel de ingreso asciende entonces las labores del hogar disminuyen y hay más posibilidades de practicar el ocio como alternativa recreativa.

Por todo lo anterior, es preciso agilizar los mecanismos de conciliación de tal manera que

les posibilite al colectivo femenino un mayor disfrute de su propia vida. Que la igualdad no sea sólo un mecanismo legal sino también social y recreativo, y eso incluye garantía de derechos tanto para hombres como para mujeres, en igualdad de condiciones.

En el Seminario Balance y Perspectivas de los Estudios de las Mujeres y el Género celebrado en Madrid en el 2003 en el Balance sobre los trabajos, espacios y tiempos en la historia de las mujeres, se recomendó lo siguiente “*Se deben conocer y analizar los tiempos de trabajo y los tiempos de ocio de las mujeres en el transcurso de la Historia... confeccionar una Memoria femenina del tiempo, realizar un Mapa del tiempo de las mujeres en España...*” (García-Ramón, 2003, p. 164) Tal vez, futuros estudios podrán presionar socialmente para lograr una mayor participación de la mujer en el Tiempo Personal.

Filosofía y género

A finales de los años 40, la filósofa francesa Simone de Beauvoir escribe el Segundo Sexo, y su obra se convierte en uno de los referentes principales, no sólo para estudios del feminismo sino también para explorar cuestiones filosóficas, históricas, psicológicas, entre otras. En la obra, la autora pone en consideración el rol que ha desempeñado la mujer en el correr de los siglos y desde la filosofía existencialista, expone la función que cumple como sujeto inmanente al lado del varón, que es un sujeto transcendente.

En sus planteamientos cuestiona especialmente a la Biología ya que, a partir de los preceptos esencialistas y deterministas, a las mujeres las han obligado a vivir atadas a la especie debido a su función reproductora, y por eso, no alcanzan la plenitud de lo humano. Dicta que la salida para reconsiderar tal conceptualización es la cultura. Por lo tanto, considera que *No se nace mujer, se llega a serlo*, y que el género es una construcción cultural.

El texto produjo reacciones, unas a favor y otras en contra. Lo cierto es que fue material de estudio para las futuras generaciones de feministas. Dentro de ellas, una radical norteamericana continúa con la obra de Beauvoir y escribe La Política Sexual. Fue Kate Millet (1970), quien a partir de sus estudios consideró que el sexo es una categoría impregnada de política y por tanto la relación entre los sexos está mediada por el cariz político. Millet recurre al lema *Lo personal es político*.

Posteriormente, otra feminista norteamericana Judith Butler (1990), expone que si el género es cultural entonces es posible elegirlo, por lo tanto, no se tiene que estar matriculado con la sexualidad heterosexual que es la hegemónica.

En los años 70 surge el Feminismo radical y el cultural en donde el sistema sexo-género fue su objeto de estudio. Las últimas plantearon una cultura femenina y dialogaron alrededor del lesbianismo. Desde los años 80 hasta hoy se vislumbran movimientos que le apuntan a la reivindicación desde posturas sexuales, ecológicas, étnicas, etc.

Pero, definitivamente la mujer que puso el dedo en la llaga sobre lo sexual fue Judith Butler, quien desde su tesis *El género es problemático* porque la sociedad le asigna significado femenino y masculino, cuestionó el dualismo sexual y enfatizó en la diferencia. Generó un movimiento denominado *Queer*, como camino de subversión de lo establecido. Expresó que la cultura construye lo que quiere construir y le pone a los individuos marcas que trabajan por repetición e imitación, por eso, anuncia sobre la performatividad del género ya que el ser humano es un *continuum* que está constantemente en transformación. Propuso deshacer el género.

A partir de estos y muchos presupuestos posteriores, hoy los individuos construyen la identidad genérica y la están negociando permanentemente.

Tampoco es un secreto que a partir de los movimientos femeninos los estudios de la

masculinidad comenzaron a manifestarse, casi desde los años 70, en los países anglosajones. Abrieron la posibilidad de que los hombres no solo reafirmaran una heterosexualidad menos hegemónica sino también que pudieran constituirse en seres sexuados desde otras perspectivas identitarias.

Por todo lo anterior, el género se ha ido transformando y, aunque cada vez más, aparecen movimientos que defienden la sexualidad desde lo natural, sin embargo, política y socialmente las nuevas identidades genéricas emergen con más fuerza.

Con respecto a las Nuevas identidades nos devela lo que piensan los grupos. Fue abordado por los investigadores en los grupos focales aludiendo a los cambios que se están presentando actualmente desde las nuevas formaciones genéricas. Se les dio libertad para que hablaran a partir de cómo perciben a las comunidades homosexuales y a las nuevas formas de ser hombre o mujer.

Los comentarios permiten deducir que:

- Cuando el tema se abordó, y fue el penúltimo ofrecido en los Grupos, causó humor entre algunos integrantes de un grupo y en otro produjo cierta timidez. Aún, para algunas personas hablar de las identidades y específicamente de la sexual es exponerse ante otros(as) y, en uno de los grupos masculinos fue motivo para recurrir a los chistes.

- La gran mayoría de opiniones aceptan otras identidades genéricas especialmente los docentes mayores de 45 años. Aquí se presentaron varios comentarios alrededor de las amistades que son homosexuales y parece, según lo expresado, que son tolerantes y respetuosos ante el tema.

- Vuelve a llamar la atención la recurrencia a lo genético en uno de los grupos. Es decir, la propuesta cultural de la que tanto abogan algunas divisiones feministas aún no es aceptada. La fuerza de los patrones ideológicos impera y se hace sentir. De la misma manera, en

dos de los grupos consideraron que la visibilización de la homosexualidad es una moda, es como “la multiplicación de los panes” ofrecida generalmente por los medios de comunicación de masas quienes imponen estilos y formas de ser.

- Es evidente que las mujeres aceptan mucho más a los homosexuales masculinos que a las homosexuales o lesbianas. Generalmente, comentaron los estudiantes hombres, las mujeres jóvenes se acompañan de *gays* y eso les produce cierto estatus y prestigio.

- El hecho de que las mujeres lesbianas sean menos visibles es porque, tal como lo expresó una participante, a las mujeres les han imputado mayores mecanismos de control.

- Muy interesante la frase expresada por otra integrante cuando dijo que: *Si existen hombres nuevos es porque habrá mujeres nuevas*. Lo anterior devela un ejercicio de renovación y cambio no solo desde el hombre sino también de la mujer.

- Aun así, percibimos ciertas tendencias hacia la exclusión en algunos comentarios.

Conclusiones

- Aunque en la entrevista, la experta evidenció que en la Facultad existe el Techo de Cristal y hay impedimentos invisibles que ponen obstáculos para la promoción de la mujer hacia los cargos de poder, el experto señaló que depende de las opciones que la mujer pueda tomar. El fenómeno obedece más a situaciones de tipo cultural, como la crianza, que obligan a las mujeres a repensar su carrera, en caso de pretender ascender laboralmente. De igual manera, los docentes entrevistados reconocen que si una mujer desea alcanzar los cargos de dirección lo puede hacer; las docentes expresaron no tener interés en ello puesto que “eso les implica pérdida de tiempo”.

- Un fenómeno que llamó la atención fue la recurrencia a que las mujeres actuaban así por

genética o por cuestión biológica. Aunque, en los grupos focales femeninos la reiteración a lo biológico se planteó de manera dubitativa, es decir, con expresiones tales como “...yo creo que somos así por la genética”, “...debe ser por la biología”, dichas dudas reflejan el eterno cuestionamiento sobre el por qué las mujeres actúan de una manera y los hombres de otra, producto de la búsqueda de razones que sustenten las acciones de los géneros.

- Si las docentes expresaron que su vinculación con la facultad es porque les encanta la pedagogía, la enseñanza, la investigación, el placer de aprender y en general por vocación, es porque existe mística por el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Por lo tanto, si el fin de las instituciones educativas es lo formativo es necesario promocionar a aquellas docentes que vuelcan su profesión hacia este proceso, especialmente a las mujeres. En el grupo de docentes varones las pretensiones fueron variopintas; mientras que para unos el interés estaba en el deseo de trabajar y las ganas de saber más, otros los justificaron desde hacer comprensible lo jurídico e investigar. Algún docente expresó que desearía tener más tiempo para estar en la universidad.

- Los estudiantes perciben un futuro más incierto que las estudiantes. La crisis sociopolítica actual y el plan Bolonia son indicadores para que piensen, por ejemplo, en emigrar al acabar su carrera. Sin embargo, les gusta la profesión porque tiene buenas salidas y porque con ella pueden realizar cambios sociales. Todos afirmaron que el futuro de un abogado en España era complicado. Las estudiantes, aunque perciben incertidumbres, de todas maneras consideran que es entendible por la situación social y educativa actual y que el Derecho les permitirá la defensa de los menores y la sed de justicia.

- No se puede discutir con respecto a la manera como hombres y mujeres asumen el lenguaje. La sociolingüística lo ha estudiado

suficientemente. Son diferentes. Mientras las mujeres cuando hablan exponen sus emociones en las palabras y en el lenguaje corporal, los hombres tienden a ser más medidos en lo que dicen y en cómo lo dicen.

- Es necesario presionar para la creación de políticas que busquen el equilibrio de responsabilidades en cuanto a las labores domésticas. Aunque las mujeres tienden hacia una loable gestión del tiempo es injusto que carezcan del mismo, para que puedan disfrutar de sus propias preferencias recreativas.

- Fue notoria la manera como los hombres, estudiantes y docentes, hicieron referencias de sus compañeras. La gran mayoría recurrió a apelativos de admiración cuando se trataba de comentar sobre ellas: grandes gestoras del tiempo, excelentes currantas, responsables, hay que apoyarlas, entre otras. Creemos que los calificativos fueron sinceros y honestos además, que no se presentaron estereotipos peyorativos.

- Los contextos narrados en la primera parte de esta investigación muestran que las mujeres han estado presentes y de manera visible en todos los procesos. La historia de Agustina de Aragón, de Concepción Arenal, de Sara Maynar, y de las pioneras en España y Zaragoza en el ámbito jurídico constituyen modelos de referencia para las futuras generaciones. Una tarea ingente es vincularlas a los procesos educativos. Llama la atención que en la historia de la Universidad, aparte de Rigoberta Menchú, no aparezca otro nombre femenino.

- Negar, entre las(os) estudiosas(os) del género, que este es performativo y que se reconstruye constantemente es una necedad. Bastante información se tiene desde que J. Butler cuestionó la hegemonía genérica y desde que R. Braidotti consideró necesario construir comunidades nómades. En el grupo estudiado, la gran mayoría de participantes, no se ven afectadas por las decisiones u opciones sexuales de los demás. Sin embargo, algunas(as) personas consideran que ser homosexual es porque está de moda a partir de

algunos personajes que utilizan los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión. De igual manera, cuestiona el que lo consideren como una “plaga” que se está instaurando en la sociedad. Es importante acotar la relación, mucho más filial, que se presenta entre mujeres y hombres homosexuales, en comparación con las homosexuales mujeres. Un docente expresó que “me gusta ver más a dos mujeres besarse que a dos hombres”. Sin embargo, donde se notó mayor tolerancia y aceptación fue en el grupo de hombres mayores de 45 años.

Bibliografía

Amorós, C. y De Miguel, A. (2005). Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización. De la Ilustración al Segundo Sexo. N°1. Madrid: Minerva Ediciones.

Arango, L.G. et al. (1995) *Género e Identidad. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: Editores tercer mundo.

Arcos, et al. (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)* v.32 n.2. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052006000200002&script=sci_arttext

Balcells, J. (2006). *La poesía española escrita por mujeres a comienzos del siglo XXI*. Málaga: Centro Cultural Generación del 27.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

De Beauvoir, S. (2008). *El segundo sexo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

García-Ramón, M. (2003) Trabajos, espacios y tiempos. En: *Seminario “Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.

Gilmore, David. (2008) Culturas de la masculinidad. En: *La masculinidad a debate*.

Barcelona: Icaria editorial S.A.

González, M. (Coordinadora). (2007). *De la letra y el espíritu. Memorias de la Facultad de Derecho*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza y Facultad de Derecho. Universidad de Zaragoza.

Instituto Nacional de Estadísticas. Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010. Avance de resultados. Notas de Prensa. 15 de julio de 2010. España.

Jiménez, Murga, Álvarez, Gil y Téllez. (Agosto, 2006). Ibidem. Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedéutico para la intervención pedagógica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14 (53). Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n53/a03v1453.pdf>

Lagarde y de los Ríos, M. (1996). *Género y Feminismo, Desarrollo Humano y Democracia*. Cuadernos Inacabados 25. Madrid: Ed. Horas y HORAS

Laura, P. et al. (2004) *Educación en Relación. Hacia la convivencia y el respeto*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza

Millet, K. (1970). *Política sexual*. México: Editorial Aguilar.

Plaza, J. F. (2005) *Modelos de Varón y de Mujer*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Rivas, M. (1997) *Voz de mujer: lo femenino en el lenguaje y la literatura*. Córdoba: Colección Praxis. Universidad de Córdoba.

Valcárcel, A. (2004). *La política de las mujeres*. Valencia: Ediciones Cátedra. Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer.

Yubero, S. y Navarro, R. (2010) Socialización de género. En Amador Muñoz, L. y Monreal Gimeno, M. (Coordinadores), *Intervención Social y género* (pp. 43-72). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid. 2010.

Social Appropriation of TIC in community collective audiovisuals from Colombia

Abstract

This article presents results of the investigation "Social appropriation of Information and Communication Technologies (TIC hereafter) in practices of community video in Colombia." The investigation aimed to diagnosed the social appropriation levels of TIC in the groups: "Tikal producciones" from Cali, "Sueños Films" from Bogotá and, "the Audiovisual School for Children" from Belén de los Andaquíes in Caquetá department. The systematization and analysis was made taking into account its context, its historic development and audiovisual technologies uses, which allowed to identify applications, technical processes and approaching levels of virtual tools; also, the original characteristics of use that the mentioned groups give to video media, improving the participation levels and development of their communities. The concept and fieldwork research were framed within an exploratory research that was based on qualitative research tools like: in depth interview, and non-participant observation. The work aims to contribute to the consolidation and strengthening of this type of audiovisual movement, which is in expansion across the country, and it is understood as a process of self-communication using digital media to build its impact, to work in a network and to train in this area of interest. This article describes the experience of "Tikal Producciones", it shows the research path, methodology and the results of its application.

Keywords: TIC, community video group, social appropriation, popular communication.

Resumen

Este artículo presenta resultados de la investigación "Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) en las prácticas de los colectivos de video comunitario en Colombia". La investigación buscó diagnosticar los niveles de apropiación social de las TIC en los colectivos Tikal producciones de Cali, Sueños Films de Bogotá y la Escuela Audiovisual Infantil de Belén de los Andaquíes en el departamento del Caquetá. La sistematización y análisis se realizó teniendo en cuenta su contexto, su fortalecimiento histórico y los usos que hacen de las tecnologías audiovisuales, esto permitió identificar aplicaciones, procesos técnicos y niveles de manejo de herramientas virtuales; a su vez, las características originales de uso que estos grupos dan al video y que aportan en los niveles de participación y desarrollo de sus comunidades. La búsqueda teórica y el trabajo de campo se enmarcaron dentro de una investigación exploratoria que se apoyó en herramientas propias de la investigación cualitativa como la entrevista a profundidad, la observación participante y la observación no participante. El trabajo busca aportar a la consolidación y fortalecimiento de este movimiento audiovisual que se extiende a lo largo del país y se entiende como un proceso de autocomunicación que usa los medios digitales para fortalecer su impacto, trabajar en red y formarse en esta área de interés. Este artículo describe la experiencia de Tikal Producciones; presenta la ruta de la investigación, su propuesta metodológica y los resultados de su aplicación.

Palabras claves: TIC, video comunitario, apropiación social, comunicación popular.

Autor: Frank Rodríguez Rojas. Comunicador Social – Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Bucaramanga. Magíster en Comunicación Digital de la UPB de Medellín. Documentalista. Actualmente es profesor del Programa de Artes Audiovisuales de la UNAB.

Correo electrónico: frodriguez757@unab.edu.co

Apropiación social de las TIC en los colectivos audiovisuales comunitarios de Colombia

Frank Rodríguez Rojas

Introducción

La investigación de la cual se origina este artículo nace de algunas preguntas: ¿Son los colectivos audiovisuales un espacio real para realizar una comunicación diferente a la hegemónica? ¿A qué demandas responde este tipo de procesos? ¿Qué pasa cuando el que demanda esta comunicación también la crea? ¿Existe en estos colectivos una posibilidad real de apropiación social de las TIC? ¿Cómo es este proceso de apropiación social? ¿Qué usos dan a las TIC estos colectivos? ¿Qué nivel de importancia tiene Internet en estos espacios?

La apropiación de las TIC por parte de los jóvenes abre un abanico de posibilidades para la proyección comunitaria desde diferentes plataformas, haciendo que las personas pasen de ser consumidores a creadores de contenidos, en este cambio de roles el video cumple un papel fundamental en procesos de lectura del entorno social de adentro hacia afuera. Por esto, además de profundizar en el uso del video dentro de algunos colectivos, se profundiza también en la importancia del Internet en estos procesos, entendiendo Internet como la posibilidad de extender algunos valores de la democracia como la libertad, la igualdad y la participación (Sánchez y López, 2005).

Tikal Producciones y otras experiencias similares que surgen y se fortalecen en el país, se enmarcan en el nuevo escenario audiovisual: los contenidos multiplataforma y la integración

multimedia, que permiten a estos procesos tener un mayor impacto y ser escuchados en todo el planeta gracias a la revolución interactiva como motor de transformación del mapa de la comunicación; se hacen globales los contenidos locales y la *autocomunicación de masas* (Castells, 2009) plantea nuevos horizontes de poder para el ciudadano.

De esta forma nos sumergimos en el trabajo de Tikal Producciones, colectivo de comunicación audiovisual colombiano que trabaja alrededor del video como medio de comunicación popular, allí se unen comunidades marginadas e históricamente maltratadas y excluidas por distintas formas de violencia, para desarrollar prácticas digitales que aportan a la reducción de la brecha económica, social, cultural y tecnológica. En sus prácticas, este colectivo trabaja para que las TIC sean elementos apropiados a partir de usos que surgen del contexto y se conviertan en prácticas cotidianas que benefician y satisfagan las necesidades de comunicación de diversas comunidades. Con lo anterior, podemos especificar que en el trabajo con las nuevas tecnologías, en este caso el video y su difusión a través de Internet, los usos de estas herramientas toman importancia fundamental, en procesos como el de Tikal Producciones se pueden “distinguir 'maneras de hacer', de caminar, de leer, de producir, de hablar, etcétera”. (De Certeau, 1990, p. 36)

Asimismo, hacemos un acercamiento al concepto de comunicación popular por medio de

autores como Kaplún (1985), Downing (2010), Martín-Barbero (2002), Servaes y Malikha (2007); lo que permite desarrollar el concepto de video comunitario referenciando experiencias pioneras para reconocer características de esta dinámica de producción audiovisual y su aproximación a los entornos virtuales. Después se parte de la ruta de la apropiación tecnológica planteada por Gómez Mont (2004): dominio técnico – aplicaciones cotidianas creativas – propuesta original asignada a la máquina; esta ruta es respaldada con propuestas de autores como Martín-Barbero (2005), García Canclini (1995), Castells (1997), Polanco y Aguilera (2011). Luego de esta exploración teórica, el trabajo utilizó métodos e instrumentos de corte cualitativo. Se crearon indicadores que permiten describir el fenómeno social a partir de ciertos ejes estructurales como comunicación popular, video comunitario, video comunitario en ambientes virtuales y la apropiación social de las TIC. Los instrumentos que se aplicaron a esta investigación fueron: a) la entrevista a profundidad; b) la observación participante, y c) la observación no participante (en campo y en ambientes virtuales).

A continuación se describe esta experiencia de video comunitario donde el uso de las TIC es fundamental para su fortalecimiento, y luego se retoma el desarrollo del concepto de apropiación social para confrontarlo con el estado de esta productora comunitaria y así presentar niveles de apropiación social de la tecnología en el trabajo de este colectivo.

Tikal Producciones: “Vé, como chévere el tema del video... esto puede tener otras posibilidades”.

Cali, capital del Valle del Cauca, al suroccidente de Colombia, ha sufrido distintas fases del narcotráfico, desde la consolidación del Cartel de Cali hasta las actuales disputas territoriales por el tráfico de estupefacientes hacia el océano

Pacífico. Estas han generado escenarios de terror en los cuales la violencia ha golpeado la ciudad. En el momento en que se desarticuló el denominado Cartel de Cali (finales de la década de los 90), las expectativas se dirigieron hacia la disminución de los índices de violencia en esta capital, "sin embargo, la aparición de nuevos agentes ilegales que buscaron apropiarse de los espacios que había dejado esta estructura narcotraficante, generó una serie de disputas que estimularon la aplicación de la violencia en esta ciudad" (Vicepresidencia de la República, 2006, p.5). Álvaro Guzmán, citado por el Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH dice que "el negocio se desconcentró, se fragmentó y vinculó a nuevas personas y estratos que entraron en alianza, solidaridades, conflictos y relaciones de violencia de manera más circunstancial" (Vicepresidencia de la República, 2006, p.5). En este contexto de ciudad que cita el informe de la Vicepresidencia de la República "Dinámica reciente de la violencia en Cali" (2006), conviven diariamente los habitantes de la comuna 20 ubicada al sur de Cali, la cual se caracteriza porque a principios de la década de 1940 nació como un asentamiento humano, con dinámicas similares a las que se presentan en las urbes colombianas: terrenos ocupados o invadidos por desplazados venidos a la ciudad huyendo de la violencia o en busca de mejores oportunidades laborales; "razón por la cual muchos de sus habitantes son inmigrantes que llegaron a trabajar en las minas que había en este cerro y que provenían desplazados del Viejo Caldas y Nariño" (Univalle, 2005). En esta comuna se encuentra el barrio Siloé que entre 1983 y 1985 sería asentamiento de desmovilizados de la guerrilla de M-19 (Movimiento 19 de abril) y un lugar donde se empezarían a forjar los diálogos de paz con este grupo guerrillero, siendo una situación histórica con idas y vueltas alrededor de la violencia, y que para el 2006 ocuparía el triste primer lugar en la ciudad con una tasa de 188 homicidios por cada

cien mil habitantes (Vicepresidencia de la República, 2006, p.24).

En este lugar, la vida se abre camino con una organización social que permite dinamizar y hacer frente a una realidad violenta; es la Asociación Centro Cultural la Red (ACCR), una institución que trabaja desde 1998 y que fue autogestionada por jóvenes habitantes de esta comuna. Así describe el proceso Eduardo Montenegro, coordinador de la dimensión de comunicaciones de la ACCR, Tikal Producciones:

Aquí existe un proceso, se trabaja con niños, jóvenes, adultos y adulto mayor. Trabajamos en el tema deportivo, artístico, pedagógico y ambiental; últimamente hemos venido trabajando el tema de la economía solidaria, y el tema de comunicación alternativa, que hasta ahora llegamos a darle este nombre, pero que en todo el proceso ha sido un elemento fundamental para nuestra organización y se ha manifestado de diversas formas para comunicar esas inquietudes o esos sueños que tenemos los que vivimos en Siloé.

La dimensión de comunicaciones en la ACCR, Tikal Producciones, es liderada por Eduardo Montenegro, un habitante de la Comuna 20 de Cali que ha liderado la apuesta de este colectivo audiovisual y es uno de los fundadores de la ACCR. Eduardo entre 1995 y 1998 andaba, como dice él, "en la ola del hip hop, que siempre se ha movido en este sector de la ciudad", en su vinculación constante a grupos artísticos en "la loma", como él llama a esta comuna, se dio cuenta que Siloé carecía de espacios públicos para realizar actividades culturales o artísticas. El único lugar que existía era la casa de la juventud en un sector conocido como "la estrella" el más alto y distante de toda la comuna.

Con un grupo de amigos nos íbamos hasta allá, era media hora de camino por la misma

loma, y allá ensayábamos, entonces nos dimos cuenta de que todo lo que hacíamos lo hacíamos fuera del barrio y eso nos generaba problemas con los padres por la movilidad y el tiempo fuera. La gente nos decía: bueno y ustedes por qué se llevan a los pelados por allá tan lejos, por toda la inquietud que se vive por tema de la violencia. Dijimos... bueno, por qué no hacer algo acá en el barrio. Pedimos un colegio prestado pero teníamos mucha dificultad por la hora del ingreso y los permisos.

Por esta línea de ideas y casualidades, nos encontramos con la ACCR, una organización que tiene como misión aportar al desarrollo comunitario de los habitantes de sectores populares a través de múltiples experiencias: equidad de género, economía solidaria, sostenibilidad ambiental, movilización social, exigibilidad de los derechos humanos y comunicación alternativa. Y en esta última experiencia el video se ha convertido en un aliado importante que ingresó por casualidad a las acciones que se venían desarrollando, como lo comenta Montenegro:

Hay un elemento que nos llegó, fue una cámara y nosotros empezamos a hacer registros de las actividades (de la ACCR), de los eventos, de los conciertos de *hip hop* que se hacían en Cali y nos invitaban. Entre 1998 y el 2000 nos metimos en el proceso de la elaboración de las políticas públicas de juventud, y ahí nos metimos a hacer un material (en video) que hablara del artículo 45 de la Constitución que gira en el tema de la expresión de los jóvenes... de todo el tema juvenil... (Art. 45 de la Constitución colombiana: El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan

a cargo la protección, educación y progreso de la juventud).

De esta forma, nace el entusiasmo de los jóvenes que se encargaban de la comunicación alternativa en la ACCR para trabajar con el video como posibilidad de proyectar la labor que se venía realizando en diferentes escenarios culturales y políticos. Esta acción se acerca a la propuesta de Lunch (2006) quien ve en este tipo de procesos la posibilidad que tiene una comunidad para tomar, a través del video, medidas para resolver sus propios problemas y comunicar necesidades e ideas que enriquezcan la toma de decisiones (p. 11). Estos primeros trabajos de la ACCR fueron terminados en formato VHS y se mostraron a la comunidad; entonces el video pudo hacer parte de un tema que es de interés general de los participantes de la ACCR y su dimensión de comunicación alternativa que se conoce como Tikal Producciones: ¿Cómo se construye la historia a partir de los sectores populares? y cómo confrontan esa historia de cara al presente que tienen las comunidades, esto llevó a Tikal Producciones a inquietarse por la construcción de memoria histórica de este sector de Cali, esto llevó a la inquietud: ¿Cómo abordar ese tema de la realización audiovisual?, tal vez por esto la mayoría de los trabajos audiovisuales de Tikal están bajo el género documental, un género que permite que la misma comunidad cuente la historia, eliminando al narrador, entonces se auto representa y se reconoce en esa historia, por eso la proyección del material al aire libre es un apartado fundamental pues es allí donde la comunidad reflexiona sobre cómo enfrentar estos nuevos retos que se presentan constantemente en los barrios, retos que no sólo tienen que ver con la violencia armada, sino también están otros tipos de violencia como la intrafamiliar o marginación social; pero también otro tipo de oportunidades como en este caso la de retratarse o auto retratarse.

En esta dinámica, el proceso se encontró con los canales comunitarios por cable (conocidos como "parabólicas"), de donde aprendieron a editar con pocos recursos, el proceso de edición se hacía con dos grabadores de VHS (edición lineal); aunque siempre estuvieron al margen de los canales comunitarios porque el trabajo en la ACCR consumía gran parte del tiempo de los coordinadores, así que estos registros se editaban y se proyectaban en un televisor dentro de la sede de la organización, a la que aún llaman "la casa", tal vez de forma desprevénida pero que cobra un gran sentido si se piensa en la pertenencia que esto implica al proceso: "Nos vemos en la casa", "proyectamos en la casa", "¿Va a estar en la casa?", dicen refiriéndose a la planta física de la organización.

Luego, gracias a la tradición audiovisual que tiene la ciudad de Cali (Allí se hizo la primera película colombiana, "María" en 1922; la primera película en color, "La Gran Obsesión" en 1955; y se constituyó un movimiento audiovisual en los años 70 conocido en Latinoamérica como el "Caliwood", que estaba en contra del cine documental sensacionalista y la ficción costumbrista, y que fue liderado por Luis Ospina y Carlos Mayolo), la ACCR se fue tropezando con personas que querían grabar en "la ladera" de Cali, ellos acompañaban los rodajes y terminaron en la realización de un programa para el canal regional del Pacífico colombiano, Telepacífico, el producto se llamó "Cruzando la Calle", realizado con cámaras *Handycam* que grababan en formato MiniDV (video digital) y luego de días entre estos trajines audiovisuales deciden hacer su primer documental, concebido, producido, montado y exhibido por ellos mismos: "Gualas" (2008), trabajo en formato documental que retrata la incidencia del transporte de los camperos en el desarrollo y transformación territorial y social de "la ladera" de Cali, grabado con la cámara PD170 de Sony.

Cuando hicimos el documental de "Gualas" la estrenamos (la cámara), ahí tuvimos problemas con el sonido y otras cosas, pero

superados, ahí fue que empezamos a trabajar lo que la gente llamaría: más profesional (...) ahí nos tocó empezar a ahorrar y a dejar de hacer otras cosas porque ahora necesitábamos una computadora para poder editar... ¡ay! ¡Qué gallo! (Eduardo Montenegro)

Esta dedicación a la producción audiovisual para poder contar el trabajo que por quince años llevan en el barrio, les permitió obtener el reconocimiento Semana-Petrobras, organizado por la Revista Semana, a mejor medio comunitario en Colombia en el año 2011, en donde destacan la capacidad de Tikal para contar sus historias con profundidad en los contenidos y calidad en el tratamiento audiovisual y la propuesta narrativa.

Luego de estos trabajos audiovisuales, nacieron y siguen naciendo todos los días muchos otros trabajos como: “Orquesta Sinfónica Infantil y Juvenil de Siloé”, “Mujeres Creciendo Juntas”, “Tambores de Siloé”, “Políticas audiovisuales estatales y públicas”, que se pueden ver en su canal de YouTube *tikalproducciones*. Ahora, ¿Cómo evidenciar un proceso de apropiación tecnológica en el trabajo de Tikal Producciones?

Niveles de apropiación tecnológica a partir de la lectura de esta experiencia.

El proceso que implica la apropiación social de las TIC puede comprenderse de manera más clara a raíz de un estudio a fondo que deriva de la experiencia que se presenta en este artículo. Si bien hay múltiples maneras de comprender la apropiación social de una tecnología, en este análisis se siguen los lineamientos establecidos por Carmen Gómez Mont (2004) a partir de tres categorías de análisis:

- a) El dominio técnico por parte de los actores sociales.
- b) Los niveles de creatividad generados por estos actores en marcos de vida cotidiana.

- c) El grado de innovación que se desprende de esta experiencia.

El dominio técnico de la cámara de video, el software y las redes virtuales; llega a los colectivos colombianos, en la mayoría de casos, después de un largo trabajo de base con grupos culturales, artísticos, de comunicación popular o de educación no formal, como es el caso de la ACCR.

Para Lunch (2006), “el simple hecho de manipular cámaras no constituye un proceso de videos participativos, y hacerlo sin una estructura podría ser muy perjudicial”. (p. 5). Eduardo Montenegro de Tikal Producciones recuerda que la primera cámara dentro de la ACCR fue la Panasonic M9000, una videogradora que registra en cintas VHS y S-VHS. “Esta cámara la aprendimos a manejar en un taller muy básico, donde nos enseñaron a prenderla y a meter el casete; y terminamos registrando en formato documental las iniciativas juveniles que había en la loma (Siloé, Cali)”. La forma en que los integrantes de ACCR-Tikal asimilan el uso de esta tecnología es con el método del “ensayo y error”, “mirando para qué sirve este botón, dañando el casete, dañando la toma”, como lo afirma Eduardo Montenegro. En el 2002, Estudios Takeshima, de la Secretaría de Cultura de Cali, abre las puertas y ofrecen talleres de sensibilización audiovisual en donde la ACCR puede seguir afianzado el uso de la herramienta; entre los talleristas se encontraban Johnny Hendrix (Director película “Chocó”, 2011.) y Alexander Giraldo (Director película “180 segundos”, 2012).

Luego del domino técnico de la cámara se planteaba un nuevo reto y es el de acercarse a un computador para postproducir digitalmente el material grabado, según comenta Montenegro: “la primera vez que yo me senté frente a un computador a mi me dijeron que primero tenía que apagar la CPU y luego el monitor, y qué rollo para yo grabarme eso”. Así se vive el proceso del

video comunitario, solucionando los problemas técnicos de una industria como la audiovisual que avanza a gran velocidad. Una de las formas de enfrentar el uso del software es por medio de tutoriales gratuitos subidos a YouTube y otros sitios citados por los entrevistados como Videocopilot, Video2brain, en foros o en blogs especializados usando herramientas como *Reader* de Google y apoyándose en traductores gratuitos en línea. Este encuentro con Internet lo relata Montenegro:

El encuentro con Internet es muy reciente, porque en la loma (Siloé) hasta ahora es que la gente está empezando a tener Internet y es por la llegada de los módems móviles. Pero la loma siempre ha tenido mucha dificultad para el tema de la comunicación, son muy pocos los teléfonos que hay, el punto de teléfono te lo ubican en la parte más baja y ya depende de tu capacidad económica para llevarlo a casa, en la zona donde está la ACCR si hay 15 teléfonos fijos es mucho, para unas 5 mil personas, sólo hay dos locales donde venden Internet y tienen 9 computadores, inclusive en la ACCR hasta este año (2012), apoyados en varios amigos pusimos Internet. Por todo esto, el Internet lo vinimos a encontrar hace unos 5 años (en 2007) y fue por el boom del Facebook.

Para Tikal Producciones, YouTube y Facebook se han convertido en las herramientas para “salir del barrio”, en el canal *tikalproducciones* de la red social YouTube se pueden encontrar 63 videos que retratan el Cali popular, el canal cuenta con 82 suscriptores y tiene más de 31 mil reproducciones¹. Un claro ejemplo de usuarios convertidos en productores de contenidos, usuarios que crean “formas revolucionarias de autocomunicación de masas” (Castells, 2009,

p.103), que se resisten a ser consumidores de la oferta masiva de medios y encuentran en su territorio la posibilidad de contarse y representarse. La distancia entre el primer video publicado en *tikalproducciones* en septiembre de 2009 y el último publicado en octubre de 2012², y la constante referencia de estos videos en redes sociales permiten reconocer en Tikal una productora comunitaria con una dinámica fuerte en la creación de contenidos locales que se vuelven masivos, como lo explica Castells (2009) “YouTube y otros sitios web con contenidos creados por los usuarios son medios de comunicación de masas. No obstante, son distintos de los medios tradicionales. Cualquiera puede colgar un vídeo en YouTube, con algunas restricciones. Y el usuario elige el vídeo que quiere ver y comentar entre una enorme lista de posibilidades” (p. 104).

Por otro lado, Facebook ha generado en Tikal la posibilidad de visibilizar la experiencia fuera de las fronteras de la ciudad y del país, de entrar en contacto con pares y de gestionar espacios en redes:

Yo tengo mi Face (Facebook) y entonces *posteo* en mi muro o en el de gente que yo quiero que conozca esto, y entonces uno va viendo que hay un movimiento significativo; esa persona se lo *posteo* o lo recomendó a otra persona (...) Otra gente dijo: vé, yo tengo una amiga en tal país que hace un trabajo muy parecido al de ustedes y quiere venir a Colombia a conocer ese trabajo (...) Nos ha permitido relacionarnos con mucha otra gente de procesos muy similares, festivales, eventos, etc. (Eduardo Montenegro).

Esto demuestra lo que para Castells (2009) es la posibilidad y capacidad que tienen organizaciones sociales para colgar vídeos en YouTube y otros

1 Tikal Producciones. Canal *tikalproducciones* de YouTube. Cifras consultadas el 18 de noviembre de 2012.

2 Tikal Producciones. Canal *tikalproducciones* de YouTube. Videos consultados el 18 de noviembre de 2012.

espacios para el video en Internet, y a su vez la eventualidad de que los *links* de estos videos terminen siendo imagen en movimiento en sitios de acceso universal como los blogs o las redes sociales, todo esto extiende “los usos de la autocomunicación de masas como expresión de nuevos valores y proyectos. Los medios de comunicación alternativos están en el centro de las acciones de los movimientos sociales alternativos” (Castells, 2009, p. 448).

De esta manera, se evidencia cómo estas organizaciones comunitarias que trabajaban desde esquemas tradicionales como la radio, la transmisión a través de televisión por cable, la distribución del material de video por medio de DVD, la proyección del video en salones sociales o espacios comunes del barrio; se acercan a las tecnologías digitales del video y a la posibilidad del Internet como espacio de encuentro, de difusión, de memoria, de visibilización y de masificación de su trabajo local. Valderrama (2008) habla de la llegada a la Red de colectivos de este tipo presentándola como:

Una de las maneras tanto desde el punto de vista organizativo como desde el punto de vista comunicativo funcionan la mayoría de estos movimientos. A partir de la configuración de nodos locales conectados y apoyados por las TIC, los colectivos adquieren dimensiones regionales, nacionales y globales. (p. 96).

Así vemos la forma en que este colectivo llega a la tecnología del video y a sus posibilidades en la virtualidad conservando su autenticidad y con caminos similares, siempre respondiendo a la singularidad de su territorio, su historia y a unas condiciones políticas y culturales con algunos matices que se encuentran y otros que se distancian, pero encontramos que el dominio técnico les permite contar historias para el mundo y seguir construyendo audiovisualmente la historia de su organización y su comunidad.

Ahora, ¿Encontraremos en este trabajo una manera creativa de narrar? ¿Por qué se usan esas narrativas y no otras? En todo esto, ¿hay una aplicación creativa de las TIC en el trabajo cotidiano de este colectivo? Ya se sabe manejar la herramienta pero ahora ¿cómo se graba? No es sólo una pregunta que busca respuesta en el botón “REC”, esta pregunta aborda una reflexión alrededor de las narrativas y ¿cómo estos colectivos abordan creativamente una necesidad comunitaria?

Tikal Producciones también se vincula a lo que Castells (2009) llama subgrupos productores de contenidos. El colectivo realiza videos y los sube a la Red, descarga y comparte, crea espacios virtuales y participa en ellos. “Su uso de Internet está muy diversificado” (p. 186). Pero más allá de las herramientas tecnológicas del video y de Internet, este colectivo usa el video para respaldar un proceso de 15 años trabajando con las comunidades de los sectores populares de Cali, especialmente en la comuna 20, donde predomina la población afrodescendiente migrante de diferentes partes del Valle del Cauca y de la zona del pacífico colombiano. Aquí el video también traspasa el horizonte comercial para convertirse en la posibilidad de contar su historia.

No solamente es el tema de la herramienta, no sólo es qué quiero contar, sino desde qué punto, desde qué mirada estoy viendo las cosas y cómo las vivo, no significa que el de afuera no pueda hacer una buena historia de mi barrio pero si la gente en el mismo barrio es capaz de contar sus historias pues hay otros elementos que pasan por la vivencia cotidiana y la comprensión de esas historias. (Eduardo Montenegro).

Lo anterior se respalda con el uso del documental como formato audiovisual que permite que los mismos habitantes cuenten sus historias, sin el uso del narrador omnisciente, permitiendo que “los personajes de nuestros trabajos sean tan

importantes como cualquier actor de Hollywood", como lo comenta Montenegro. La entrevista permite construir memoria, permite acercarse al vecino y que él sienta que lo que dice es fundamental. Tikal utiliza los principios de la producción de video para insertarse en la realidad local y potenciar el discurso por medio de productos de impactante factura audiovisual, donde la fotografía "posibilita que la gente se acerque a ese territorio" y el montaje potencia el discurso a ritmo de *hip hop* o de salsa, dos géneros musicales apropiados en la comuna 20 de Cali.

El tema audiovisual para nosotros, es el tema de la construcción de la memoria histórica desde los sectores populares, creemos que es fundamental que la historia sea contada también desde las orillas, no solamente de los centros del gobierno y los centros académicos (...) cuando entré a Univalle (Universidad pública del Valle del Cauca), me encontré con una experiencia y fue poner Siloé en el sistema de la biblioteca y salieron muchas cosas del barrio y yo decía: muy paradójico, si yo voy a buscar esta información en Siloé no la encuentro (...) ese saqueo intelectual se da porque en los sectores populares no se movilizan propuestas que conlleven a que estas historias sean contadas desde adentro (...) es necesario que se cuenten desde la periferia porque nadie más las va a contar, no nos van a registrar como nosotros queremos que nos registren. (Eduardo Montenegro).

Con esto, vemos cómo las TIC no sólo son valoradas técnicamente por este grupo de producción audiovisual, luego de asumirlas se les dan valores creativos que pasan por la narrativa, sobre el ¿para qué contar?, ¿cómo contarlo? y ¿con quiénes contarlo? Así, con las aplicaciones cotidianas de las TIC para potenciar el trabajo de video comunitario se asume

creativamente el reto de autorretratarse, pero ¿podríamos afirmar que se crea una propuesta totalmente diferente a la originalmente asignada a esa máquina y/o programa? (Gómez, 2004).

Posición política: Audiovisual.

Posterior al trabajo en la adquisición del conocimiento para el uso de las herramientas del video y de generar un valor creativo al afrontar la autorepresentación, la creación de códigos, temas y lenguajes propios que emanan de las reales necesidades de información y de comunicación de Tikal Producciones, ahora veremos cómo las propuestas se enmarcan en la imagen como herramienta política. Los objetivos que atribuye esta organización al audiovisual y a los espacios virtuales están marcados con términos como territorio, memoria, autorrepresentación, conexión, cultura, diversidades estéticas, etc. En este colectivo la tecnología va "más allá de sus propósitos y usos aparentes para los que fue diseñada y producida" (Valderrama, 2008, p.98).

El tipo de apropiación que realiza este colectivo, lo describieron recientemente Polanco y Aguilera (2011) bajo el nombre de *imagen-política*, los autores usaron el concepto para referenciar la apropiación de las tecnologías audiovisuales encontrada en los colectivos del suroccidente de Colombia, los cuales rechazan la imagen como exclusiva creación de una obra o producto y la enmarcan en una posibilidad de participación ciudadana.

Quienes hacen imagen-política consideran que su trabajo debe abrirse paso en oposición a una tradición dominante que entroniza las obras y a sus realizadores, dejando de lado dimensiones de la creación audiovisual que les resultan cruciales. En su perspectiva, la que fue posible recoger en su discurso, en el audiovisual importa menos el prestigio (valor que el sistema de asignación de premios, reconocimientos y

becas contribuiría a consolidar) que el beneficio social que traería a las gentes que lo usan. (Polanco y Aguilera, 2011, p. 22).

Para García Canclini (1995) “estas acciones políticas, en las que los consumidores ascienden a ciudadanos, implican una concepción del mercado no como simple lugar de intercambio de mercancías sino como parte de interacciones socioculturales más complejas”. (p. 53). De esta forma, el uso no se presenta como una posesión individual de objetos, sino como una apropiación colectiva, donde el actor es solidario y reconoce al otro. La tecnología del video merece constante capacitación en el manejo de herramientas y estas generan usos dependiendo de su contexto, pero es en sociedades civiles organizadas donde se encuentran espacios de apropiación tecnológica: “Esto es un aprendizaje que creemos que es de toda la vida, pero tiene que estar anclado a procesos, a movimientos sociales o culturales porque creemos que ahí es donde está el pilar del video comunitario”. (ACCR - Tikal Producciones)

Así que este colectivo pudo optar por acogerse completamente a las plataformas técnicas y de usuario que las TIC presentan, las cuales desde su diseño se encuentran generalmente atravesadas por los intereses del mercado y por hegemonías de diverso tipo, “o pueden por el contrario rediseñarlas vía la apropiación misma, la adaptación cultural o la transferencia tecnológica crítica en función de su propio proyecto político” (Valderrama, 2008, p.99), que es lo que ha venido haciendo Tikal Producciones en su proceso comunitario con el video como herramienta de cambio. En esta definición de video comunitario, hecha por los integrantes del colectivo audiovisual, queda plasmado el horizonte de esta apropiación tecnológica:

Bueno y ¿qué es video comunitario? es muy complejo de definir, mucha gente se va por la parte estructural del cine, y dice que nuestros relatos deben tener principio,

nudo y fin; entonces uno dice: es que no pasa por ahí, no pasa por el lenguaje audiovisual impuesto, la importancia y la fortaleza mía está es frente a dónde se gesta ese video y la funcionalidad que tiene ese video (...) Nuestros trabajos siempre están de cara a procesos comunitarios, a vivencias de la comunidad y ahí es donde empieza a tener una importancia. Por ejemplo, nosotros estamos a favor de las luchas populares y frente al video educativo, entonces nuestros materiales creemos que tienen que ir hacia allá. (ACCR-Tikal Producciones).

Conclusiones

El encuentro de este colectivo audiovisual con Internet le ha permitido establecer relaciones con experiencias similares forjando redes de aprendizaje, información y comunicación. Vemos que la migración del video comunitario a Internet surge en esta experiencia por iniciativa propia, por su intuición y la popularización de redes sociales como el Facebook o YouTube. Estos colectivos han explorado el manejo de estas redes y sus posibilidades dentro del trabajo audiovisual con la fórmula del “ensayo-error”.

En su proceso de encuentro con las herramientas virtuales, realizan productos que se acondicionen a las particularidades de la Red, la mayoría de piezas son de corta duración, están acompañados de materiales multimedia como fotografías o textos y son distribuidos por redes sociales; haciendo esto con sus particularidades expresivas.

Tikal Producciones se identifica como instancia mediadora al convertirse en generadora de contenidos, lo que le da un valor político ya que se puede identificar en sus prácticas un ejercicio de construcción de ciudadanía, y se observa una apropiación colectiva de técnicas y narrativas que invita a los participantes a ser solidarios y reconocer al otro en contextos de violencia donde

desarrollan su trabajo; esto les permite intervenir como sociedad civil organizada y es allí donde la apropiación social de una tecnología se evidencia.

Referencias Bibliográficas

Downing, J. (2010). *Nanomedios de comunicación: ¿Medios de comunicación comunitarios? ¿O de red? ¿O de movimientos sociales? ¿Qué importancia tienen? ¿Y su denominación?* Recuperado de: http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/2010_DOWNING_NANOMEDIOS%20DE%20COMUNICACION%20C3%93N.pdf

García Canclini, N. (1995). *Consumidores y Ciudadanos*. 1995. México D.F.: Editorial Grijalbo.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1. La sociedad Red*. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2009). *Comunicación y Poder*. Madrid: Alianza Editorial.

De Certeau, M. (1990) *Invenición de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.

González, A. & Rodríguez, C. (2007). *Tecnologías de Información y Comunicación para Construir Lugares de No Miedo. Aprendiendo de la Gente*. Diálogos de la Comunicación, 75.

Gómez, C. (2004). *Los usos sociales de internet en comunidades indígenas mexicanas*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Recuperado de: http://www.portalcomunicacion.com/dialeg/paper/pdf/85_mont.pdf

Kaplún, M. (1985) *El comunicador popular*. Buenos Aires. Lumen Hvmánitas.

Lunch, N. y Lunch, C. (2006). *Insights into participatory video*. Recuperado de www.insightshare.com

Martín-Barbero, J. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (2005). Globalización comunicacional y transformación cultural. En De Morantes, D. (Coord.). *Por otra comunicación. Los media, globalización cultural y poder*. Barcelona: Icaria Editorial.

Polanco, G. y Aguilera, C. (2011). *Luchas de representación: Prácticas, procesos y sentidos audiovisuales colectivos en el suroccidente colombiano*. Cali: Universidad del Valle, Programa Editorial.

Sánchez, I. y López, S. (2005) Los imaginarios de Internet: una aproximación crítica a los discursos hegemónicos en el ciberespacio. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/nomadas/11/sanchezlopez.pdf>

Servaes, J. y Malikha, P. (2007) *Comunicación Participativa: ¿El nuevo paradigma?* Recuperado de: <http://www.compolicas.org/redes/pdf/redes4/4.pdf>

Universidad del Valle. (2005). *Silo-ve, un niño*. Recuperado de: <http://silove.univalle.edu.co/documentos/silove.pdf>

Valderrama, C. (2008). Movimientos sociales: TIC y prácticas políticas. *Nómada*. 28, 94-101.

Vicepresidencia de la República. (2006). *Dinámica reciente de la violencia en Cali*. Recuperado de: http://www.derechoshumanos.gov.co/Observatorio/Publicaciones/documents/2010/Estu_Regionales/cali.pdf

Entrevista:

Rodríguez, F. Entrevista a Eduardo Montenegro, director Tikal Producciones, 21 de octubre de 2012.

Espacios en Internet de Tikal Producciones:

Red social Facebook: <https://www.facebook.com/Tikalproducciones>

Red social YouTube: <http://www.youtube.com/tikalproducciones>



Daniel Alejandro Quiroga Duarte

Proposed methodology with some support web 2.0 tools to enhance students research skills in basic secondary education

Abstract

The article develops then tries to show how to integrate Web 2.0 tools in some educational activities in order to improve the skills of basic research of secondary students. We present a methodology able to develop research skills in students of Francisco de Paula Santander School in St. Stanislao de Kostka municipality, Bolivar- Colombia. The method used was the Participatory Action Research and qualitative approach using observation, document analysis, workshops and interviews as tools for exploration; achieving a test of the effectiveness of the proposed methodology.

Keywords: Research skills, basic secondary education, Web 2.0, proposed methodology, skills.

Area of Research: Education and Technology

Resumen

El artículo que se desarrolla a continuación trata de mostrar cómo integrar algunas herramientas Web 2.0 en actividades didácticas con el objetivo de mejorar las habilidades de indagación en estudiantes de básica secundaria. Se presenta una propuesta metodológica capaz de desarrollar competencias investigativas en estudiantes de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander del municipio de San Estanislao de Kostka, Bolívar, Colombia. Se utilizó como método la Investigación Acción Participativa con enfoque cualitativo y con uso de la observación, análisis documental, talleres y entrevistas como instrumentos de exploración, logrando comprobar la efectividad de la propuesta metodológica.

Palabras claves: Habilidades de investigación, educación básica secundaria, Web 2.0, propuesta metodológica, competencias.

Línea de investigación: Educación y Tecnología

Autor: Gil Lorduy Castro. Líder Formador - Dinamizador Montes de María
Programa Temáticas 2013. SED Bolívar – MEN

Correo electrónico: ingglorc@gmail.com

Propuesta metodológica con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria

Gil Lorduy Castro

1. Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes

Se reconoce el papel que juega la investigación en el mundo moderno, faceta que se vivencia mayormente en los procesos de formación en niveles superiores. La investigación científica es un elemento necesario para lograr y mantener el desarrollo social y económico de un país (Martínez, 2000). Actualmente, los gobiernos se preocupan por fomentar el espíritu investigativo desde temprana edad, a partir de los primeros años de formación marcando sus desarrollos personales, socialización y sus aprendizajes (Manjarrés, 2007).

En Colombia este reto de investigación formativa en educación básica y media lo asume el programa Ondas, estrategia del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (en adelante COLCIENCIAS), diseñado para fomentar entre niños y jóvenes la cultura investigativa. Según cálculos de la oficina asesora de planeación de COLCIENCIAS, entre el 2002-2011 se han conformado 31.205 grupos de investigación de niños y niñas de los 32 departamentos del país en los cuales han participado en total 2.511. 858 niños y niñas (Colciencias, 2012).

De acuerdo con los objetivos definidos por el Plan Estratégico del Sector de Ciencia, Tecnología e Innovación 2010-2014, el programa

Ondas está focalizado en: Incrementar y vincular el capital humano para la investigación y la innovación. La evolución del cubrimiento de niños y jóvenes en el programa Ondas entre los años 2002-2011 (Colciencias, 2012).

Para Manjarrés (2007) el sentido del programa Ondas de COLCIENCIAS es conseguir que los niños, las niñas y los jóvenes a temprana edad vivan la investigación, la incorporen en su aprendizaje cotidiano para acercarse a los conceptos de ciencia, tecnología e innovación, desarrollando su espíritu científico y una conciencia social y ecológica, dirigida a aportar nuevos sentidos y dinámicas a los procesos educativos en Colombia.

Vale la pena incluir aquí también los proyectos de aula en las escuelas, en donde docente y estudiantes indagan sobre el objeto de estudio, los docentes pueden actuar como investigadores principales y los estudiantes se vinculan a este como colaboradores planteando problemas o preguntas de investigación. De este tipo son los “proyectos integrados” que ayudan a iniciar a estudiantes y docentes en procesos investigativos, aprovechando el desarrollo integrado de varias áreas del conocimiento (Restrepo, 2009).

De acuerdo con la Sociedad para Habilidades del Siglo XXI (2009), la enseñanza deberá buscar desarrollar en los estudiantes habilidades esenciales para el éxito en el mundo de hoy, tales como el pensamiento crítico,

solución de problemas, comunicación y colaboración.

1.2. Definición o Planteamiento

Incursionar en investigación hoy, consiste necesariamente en abarcar habilidades en el uso de las TIC. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación (en adelante NTIC) se utilizan como instrumento para fortalecer métodos de enseñanza y aprendizaje basados en procesos de indagación por todas las bondades de recursos informativos, propagación del conocimiento y medios de interacción que nos ofrece (Pozuelos, 2007). Para la incorporación de las TIC a las actividades educativas se requieren nuevas formas de acceder, ofrecer y construir el conocimiento en los espacios educativos.

Se cree que estas prácticas docentes tradicionales no han favorecido el desarrollo de las destrezas de investigación en los educandos, y no es por la falta de capacidades de los estudiantes, sino porque no se logra encontrar escenarios adecuados para los jóvenes y las nuevas realidades que ellos plantean. Las instituciones educativas han mejorado la infraestructura tecnológica, sin embargo a pesar de este avance significativo, los resultados no son alentadores, debido a que no ha sucedido lo mismo con la innovación en el modelo de enseñanza tradicional; por lo tanto es necesario plantear modelos pedagógicos que inviten a dar sentido a la práctica educativa con TIC, orientando el desarrollo de habilidades al tratamiento de la información y competencia digital, además se hace necesario idear y desarrollar actividades que promuevan las competencias informativas, de interacción, comunicación y difusión del conocimiento utilizando las nuevas tecnologías (Área, 2008). La gran expectativa que genera el uso de las TIC en educación, en este momento se encuentra muy alejado del real impacto que ocasiona sobre las prácticas escolares (Coll, 2007).

Los estudiantes, en su mayoría son ya ciudadanos digitales, mientras que la formación de docentes y las prácticas de las aulas en todos los niveles educativos sigue anclada principalmente en el siglo XX (Caicedo y Rodríguez, 2012). Los docentes de hoy son amantes a las TIC, usuarios de herramientas web 2.0 de manera diaria, por lo tanto se cree que se deben aprovechar estos espacios innovadores para recrear momentos significativos para los educandos.

Por lo anterior se puede decir que se necesita con apremio generar estrategias y métodos contruidos colectivamente por docentes y estudiantes para lograr una educación activa, participativa y constructiva del conocimiento. Surgen entonces los siguientes interrogantes:

¿Cómo articular las TIC en actividades que fomenten el desarrollo de habilidades investigativas? ¿De qué manera estas actividades impactan en estudiantes de educación básica secundaria? ¿Qué herramientas web 2.0 ayudarían a desarrollar estas habilidades?

1.3. Objetivo

Definir una estrategia metodológica con uso de algunas herramientas web 2.0 para potenciar las habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria.

1.4. Justificación

La propuesta metodológica nació de la necesidad de aprovechar los beneficios que actualmente nos ofrecen las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la ampliación de los escenarios educativos (Adell, 1997) y de esta forma ir acorde con las nuevas exigencias generadas en el presente siglo.

El presente proyecto de investigación plantea como objetivo proporcionar una estrategia innovadora, flexible, interactiva y dinámica donde los estudiantes sean el centro de

su propio aprendizaje, por medio de la construcción colaborativa y con ayuda de aplicaciones web 2.0 buscando persistentemente fortalecer habilidades investigativas.

Otra de las razones por las que se adelantó la presente investigación es la pertinencia de facilitar una herramienta didáctica y significativa para la praxis pedagógica de los docentes de básica secundaria ayudando a recrear espacios de aprendizajes motivadores.

2. Estado del arte

La ejecución de la propuesta de investigación se enmarca en el reconocimiento y análisis de algunas fuentes bibliográficas que permiten evidenciar el interés en integrar las TIC en la instrucción. Estas recogen algunos elementos de orden teórico y metodológico sobre el cual se han tratado de enfocar experiencias en educación e investigación formativa, las cuales sirvieron de base para entender los aportes que se han hecho para superar o mejorar las dificultades expuestas en torno a las competencias investigativas en estudiantes.

Para Cabero (2010) la llegada de la web 2.0 a las escuelas, supone cambios de paradigmas. Desde la transmisión de la información a la construcción del conocimiento. El cambio de rol del profesor a guía, orientador y diseñador.

Barberá (2001) sugiere que al utilizar las NTIC en la enseñanza y aprendizaje se deberá realizar una planificación consciente de las herramientas tecnológicas a utilizar en la instrucción, desde las aportaciones organizativas y psicopedagógicas.

Potenciar destrezas investigativas en estudiantes de básica secundaria se puede considerar un tema complejo por las dificultades en la autonomía, en las operaciones a realizar por los estudiantes durante el desarrollo de la indagación, en los conceptos aplicados en la indagación y procedimientos para manejar el número de variables relacionadas con las técnicas de investigación (Grau, 1994).

Área (2008) desarrolló unas actividades didácticas de uso de las TIC clasificadas en función de las habilidades de acceso a la información, expresión y difusión del conocimiento e interacción y comunicación social.

Los doctores Pardo, Izquierdo y Sánchez (2010) analizan la incidencia de las TIC en el proceso de formación de la investigación científica de los estudiantes universitarios, para lo cual se explican las particularidades de dicho proceso a partir de la elaboración de un modelo teórico, que define las relaciones esenciales en que se sustenta el mismo.

El grupo Red de Bibliotecas Universitarias Españolas REBIUN (2010) describe diferentes recursos de carácter participativo que son de especial interés para la investigación de las aplicaciones de la web social, afirman que estas ofrecen la posibilidad de compartir el desarrollo y recursos de una investigación, como también de difundir de forma abierta los resultados que surjan de ella.

Incentivar al estudiante a encontrar nuevas formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información y construir su propio aprendizaje de manera colaborativa a través de la búsqueda del problema planteado, utilizando el aprendizaje basado en problemas a través del uso de algunas herramientas web 2.0, es la idea principal de Rocha (2011).

En el análisis de los autores consultados se resalta la forma en que han integrado las TIC para desarrollar competencias informacionales y digitales en estudiantes, al igual que la utilización de herramientas web 2.0 a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero todos ellos reconociendo el gran desafío educativo que tienen los docentes que utilizan las TIC en el aula.

Método

La IAP es un método de investigación y aprendizaje colectivo de la realidad, basado en un análisis crítico con la participación activa de los

grupos implicados, que se orienta a estimular la práctica transformadora y el cambio social (Eizaguirre y Zabala, 2006). En este sentido, se trata de una perspectiva de investigación que centra su interés en analizar y controlar cómo se producen los procesos de cambio que tienen lugar en las prácticas educativas. Este proceso de investigación es promovido por los propios sujetos que llevan a cabo dichas prácticas, de ahí que se hable de investigación acción participación (Sandín, 2003).

3.1. Participantes

El desarrollo de la investigación se hizo en el municipio de San Estanislao de Kostka, departamento de Bolívar, Colombia, con un grupo de jóvenes investigadores, estudiantes de los grados de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, quienes en su mayoría viven en el casco urbano del municipio y una minoría reside en fincas (zona rural).

El número de estudiantes colaboradores fue de 18, las edades oscilan entre 11 y 14 años, 8 mujeres y 10 hombres; distribuidos académicamente de la siguiente manera: grado sexto: 1 estudiante, grado séptimo: 12 estudiantes; grado octavo: 3 estudiantes, y grado noveno: 2 estudiantes.

3.2. Instrumentos

En gran medida los datos en esta investigación se recogen durante el proceso, utilizando técnicas como: el taller investigativo a los estudiantes, las entrevistas estructuradas para validar la propuesta metodológica y el análisis de documentos, que es una técnica que consiste en la observación y análisis del material escrito o evidencias, las cuales se aplicaron de la siguiente manera:

3.2.1. Observación. Este proceso se llevó a cabo para recolectar información sobre el proceso

investigativo que realizan los estudiantes. Los elementos a observar fueron los siguientes:

- Σ Instrumentos o herramientas utilizados como apoyo a la indagación.
- Σ Plan de trabajo, con el objeto de recoger información valiosa de la manera que planifican todo el trabajo.
- Σ Interacción social: específicamente para identificar quienes intervienen en las actividades investigativas y la manera en que se comunican.

3.2.2. Análisis documental. Esta técnica se define para realizar una revisión profunda sobre documentos. En primera instancia, se realizó un rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; posteriormente, se hizo una clasificación de los documentos identificados; luego se seleccionaron los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; se realizó una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados, para extraer elementos de análisis que registren los patrones, tendencias, convergencias y contradicciones que se vayan descubriendo; finalmente, se realizó una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión, específicamente de los hallazgos previamente realizados.

3.2.3. Taller investigativo. El taller investigativo fue seleccionado para tener una opinión decantada sobre las posibilidades de la investigación; se aplicó a 5 grupos de 4 estudiantes, el instrumento ayudó a identificar las habilidades iniciales de indagación que poseían para resolver problemas que requerían el manejo de información.

El taller constó de actividades apoyadas de una bitácora que es un cuaderno en que se reportan los avances y resultados preliminares del problema de investigación. En él, se incluyeron con detalle las acciones que se llevaron a cabo en cada actividad propuesta.

3.2.4. Entrevista. Esta técnica fue definida y seleccionada para validar la propuesta metodológica “Pachito 2.0”. Para el desarrollo de la entrevista, en primera instancia se diseñaron dos cuestionarios, uno para el estudiante investigador y otro para el docente acompañante de preguntas cerradas para asegurar cubrir todo el tema a cuestionar. Posteriormente se ejecutaron las entrevistas.

3.3. Procedimiento

La investigación tiene lugar en un contexto natural, el investigador convive con la problemática social abordada y se lanza en la búsqueda de la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso llevado a cabo se inició con una idea surgida en el aula de clase, esta fue delimitándose y, una vez concretada, se establecen objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye una propuesta con la intención de producir una reflexión en búsqueda de la mejora de la práctica. A continuación se describen las etapas del proceso:

3.3.1. Etapa exploratoria para el planteamiento del problema. Esta etapa es de carácter exploratorio donde se trabajó la definición de los objetivos y alcance del proyecto, así como la selección del escenario más adecuado para llevar a cabo la investigación, se realizó la revisión de las fuentes bibliográficas sobre el tema de investigación, incluyendo antecedentes nacionales e internacionales y se construyó un estado del arte. Todo lo anteriormente descrito, se convirtió en ingrediente fundamental para definir el modelo investigación, construir el modelo conceptual y el planteamiento metodológico del proyecto de investigación.

3.3.2. Etapa exploratoria para diseño y elaboración de instrumentos. Para el desarrollo de esta etapa se diseñó un taller investigativo

para los estudiantes con el objetivo de abordar desde una perspectiva integral y participativa la investigación. Este instrumento ayudó a conocer las habilidades de indagación que poseían los grupos de estudiantes investigadores para resolver problemas que requerían el manejo de información.

3.3.3. Etapa exploratoria para identificación de habilidades investigativas y selección de herramientas web 2.0. En esta etapa se procedió a realizar un análisis de las habilidades investigativas a desarrollar en estudiantes de básica secundaria. Se inició analizando la propuesta de la organización estadounidense *Sociedad para Habilidades del Siglo XXI* (2009), que plantea temas centrales como, habilidades de aprendizaje e innovación, habilidades de información, medios y tecnología, y finalmente, habilidades para la vida personal y profesional. Igualmente fueron de mucha utilidad las categorías de competencias a desarrollar en estudiantes que utilizan las nuevas tecnologías en su diario vivir educativo, presentadas por el proyecto North Central Regional Educational Laboratory (NCREL, 2000).

Para finalizar el desarrollo de esta etapa se procedió a realizar un estudio de las herramientas web 2.0 disponibles en Internet que podría ayudar a potenciar competencias investigativas en estudiantes de básica secundaria. Para la selección se tuvieron en cuenta los atributos ofrecidos por Cela, Fuertes, Alonso y Sánchez (2010) en el documento “Evaluación de herramientas Web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo”. Como también las tres tipologías diferentes de aprendizajes basados en intercambio abierto de Johnson (citado por Cabo y Pardo, 2007) en su libro “Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food”. En esta misma líneas, se destacó la propuesta de Torres y Delgado (2009) en su artículo “Estrategia para mejorar la difusión de los resultados de investigación con la Web 2.0”.

3.3.4. Etapa de desarrollo e implementación de la Propuesta metodológica “Pachito 2.0”. Una vez documentada toda la información que se recopiló en las actividades anteriores se procedió a realizar una propuesta, para desarrollar procesos de investigación formativa a los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander. Esta propuesta corresponde al diseño de estrategias didácticas y metodológicas para que los estudiantes encuentren una ruta de aprendizaje guiada que permita además de aprender un saber específico, desarrollar habilidades en el campo investigativo. La metodología se aplica en cuatro ejes: Definir el problema a investigar, buscar y seleccionar la información, analizar y sintetizar la información y, por ultimo, publicación y difusión del aprendizaje.

3.3.5. Etapa de validación de la propuesta metodológica. En esta instancia del proceso de investigación se desarrollaron los instrumentos de validación de la propuesta metodológica. Se adelantó la elaboración e implementación de dos encuestas estructuradas para el estudiante investigador y el profesor acompañante, donde se documentaron y tabularon los resultados obtenidos.

Los resultados de esta etapa se centraron en:

- Σ Resultados de las autoevaluaciones de los estudiantes. Para vislumbrar los aprendizajes de los estudiantes en cada una de la actividades propuestas.
- Σ Resultados de los instrumentos de validación, para reconocer las debilidades y fortalezas de la propuesta metodológica.

3.4. Estrategia de análisis de datos

3.4.1. Organización y tabulación de la información. En esta instancia se procedió a tabular y organizar la información; para esto se

usaron herramientas de procesadores de texto y hojas de cálculo.

La información recolectada de los talleres y la arrojada en la implementación de la propuesta fue consignada en instrumentos diseñados previamente.

3.4.2. Presentación de los resultados. Se presentan los resultados acordes a los objetivos específicos y el proceso de análisis de información. Para ello se especifican, obedeciendo a las metas y deducciones alcanzadas tras la ejecución de las actividades propuestas en el cronograma de trabajo en coherencia con los interrogantes y cada objetivo específico planteado en la propuesta de investigación.

Los resultados están organizados de la siguiente manera:

- Σ Elección de herramientas web 2.0 y habilidades para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de básica secundaria.
- Σ Propuesta metodológica “Pachito 2.0” con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria.
- Σ Estudio de análisis de las autoevaluaciones realizadas por los estudiantes investigadores.
- Σ Estudio de análisis de encuestas realizadas a los estudiantes para validar la Guía metodología Pachito 2.0.
- Σ Estudio de análisis de la encuesta realizada al profesor acompañante para validar la propuesta metodológica “Pachito 2.0”.

4. Análisis y discusión de los resultados

Las dificultades que se identificaron fueron: competencias para definir el problema a investigar, búsqueda y análisis de la información encontrada y comunicar los resultados.

Dados estas dificultades se procedió a definir las habilidades necesarias para potenciar competencias investigativas:

- Σ Colaboración, comunicación y cooperación.
- Σ Precisar la investigación.
- Σ Búsqueda de la información.
- Σ Citar fuentes de información.
- Σ Analizar y sintetizar la información.
- Σ Publicación y difusión de los aprendizajes.

Seguido de lo anterior se identificó en el ámbito de la Web 2.0 las herramientas apropiadas que ayudarían a desarrollar las competencias en investigación, de las cuales seleccionaron Edmodo, Gmail, Google, Wikispaces, Slideshare, YouTube, Blogger, Twitter y Facebook.

Seleccionadas las aplicaciones, se define una estrategia metodológica teniendo en cuenta las habilidades y herramientas web 2.0 ya

identificadas, como resultado se obtuvo la propuesta metodológica “PACHITO 2.0” con apoyo de algunas herramientas Web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de básica secundaria.

La propuesta “PACHITO 2.0” se compone en dos Guías, una para el docente facilitador del proceso y otra para el estudiante investigador.

4.1. Identificación de habilidades investigativas y selección de herramientas web 2.0.

Procede ahora entrar a plantear tomando como base las competencias investigativas para desarrollar en los estudiantes de básica secundaria:

Tabla 1. Habilidades investigativas

HABILIDADES	DESCRIPCIÓN
Colaboración, comunicación y cooperación	Trabajar en equipo, convocar a otros para solucionar el problema.
Precisar la investigación	Plantear, formular y delimitar el problema. Descubrir las áreas y elementos prioritarios de investigación. Analizar datos vinculados al problema. Diseñar el proyecto de investigación
Búsqueda de información	Identificar fuentes de información confiable, utilizar técnicas para la indagación de la información.
Citar fuentes de información	Respetar la propiedad intelectual, actuar con principios éticos.
Analizar y sintetizar la información	Generar soluciones al problema planteado, asumir responsabilidad frente a las soluciones.
Publicación y difusión de los aprendizajes	Difundir el conocimiento como elemento clave en responsabilidad social.

A continuación se agrupan las herramientas web 2.0 seleccionadas teniendo en cuenta las habilidades que ayudarán a potenciar:

Tabla 2. Matriz selección de habilidades y herramientas web 2.0

HERRAMIENTA WEB 2.0	HABILIDADES QUE AYUDA A DESARROLLAR
Edmodo (http://www.edmodo.com/)	Colaboración, comunicación y cooperación
Gmail (www.gmail.com)	Comunicación y Colaboración
El buscador Google (www.google.com.co)	Búsqueda y fuentes de información
wikispaces (http://www.wikispaces.com/)	Colaboración, divulgación, análisis y síntesis de la información.
Slideshare (http://www.slideshare.net/)	Publicación y difusión del aprendizaje.
YouTube (http://www.youtube.com/)	Publicación y difusión del aprendizaje.
Blogger (www.blogger.com)	Publicación y difusión del aprendizaje.
Twitter (www.twitter.com)	Colaboración y difusión del aprendizaje
Facebook (www.facebook.com)	Colaboración y difusión del aprendizaje

4.2. Propuesta metodológica con apoyo de algunas herramientas web 2.0 para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de educación básica secundaria.

La propuesta metodológica “Pachito 2.0” va dirigida a estudiantes de básica secundaria que deben realizar investigaciones sobre temas de su interés utilizando algunas herramientas web 2.0, con acompañamiento del profesor durante el proceso.

La metodología propuesta se basa en la idea de que el estudiante es el principal protagonista del aprendizaje (Servicio de innovación Educativa, 2008), que aprende a investigar investigando, como condición indispensable para el desarrollo de los

conocimientos, habilidades y actitudes que conforman la cultura investigativa.

Se reconocen unas características principales de la propuesta:

- Σ Demuestra una metodología centrada en el alumno y en su aprendizaje.
- Σ Trabajo en equipo, estrategia que favorece que todos los miembros ayuden a resolver las dificultades presentadas. Esta responsabilidad asumida por todos favorece la motivación hacia el logro de los objetivos trazados (Nuño, 2006).
- Σ La utilización de herramientas web 2.0 en todo el desarrollo de la investigación, iniciativa que fortalece la motivación y colaboración de los estudiantes.

Para la elaboración de la propuesta metodológica Pachito 2.0, fueron de gran ayuda las estrategias proporcionadas por la Metodología Gavilán de Eduteka (2009), pero con modificaciones y aportes a los objetivos planteados en la investigación.

4.2.1. Objetivo general. La finalidad de la estrategia es promover las habilidades investigativas de un grupo de estudiantes de la Institución Educativa Francisco de Paula Santander, para resolver problemas que requieren el manejo de información, dado que ayudará a abordar desde una perspectiva integral y participativa la investigación, como parte integral de su desarrollo escolar.

4.2.2. Objetivos específicos

- Σ Desarrollar capacidades de perfil investigador para la observación y descripción de problemas, elaboración de hipótesis y planificación de actividades.
- Σ Potenciar habilidades de búsqueda y tratamiento de información.
- Σ Desarrollar capacidades o habilidades para el análisis y síntesis de información.
- Σ Potenciar la creatividad para publicar y difundir los aprendizajes adquiridos.
- Σ Desarrollar actitudes positivas hacia la investigación y el aprendizaje.

4.2.3. Actividades. La metodología está integrada por cuatro actividades y en cada una de ellas se resaltan capacidades que deben desarrollar los

estudiantes, a su vez comprende una serie de pasos que deben ser puestos en práctica para lograr el desarrollo de las habilidades deseadas.

En la primera actividad se busca Definir el problema a investigar, se organizan los grupos de investigación, se define el problema a investigar por medio de una pregunta inicial de investigación, se proponen hipótesis a esa pregunta inicial, se realizan preguntas secundarias para finalmente elaborar un plan de trabajo.

Segunda actividad, Buscar y seleccionar la información, se presentan los pasos para la búsqueda y evaluación de las fuentes de información y así seleccionar las más idóneas para responder las diferentes preguntas secundarias.

En la tercera actividad, Analizar y sintetizar la información, se dan las respuestas a las preguntas secundarias y con base en estas se aventurará a dar una solución a la pregunta inicial de investigación, respetando en todo momento los derechos de autor.

Finalmente en la cuarta y última actividad, Publicación y divulgación del aprendizaje, se publican y difunden los resultados de la investigación que se realizó, por medio de la elaboración de un producto informático y de una estrategia de difusión.

El tiempo estimado para cada actividad depende de la complejidad del tema que seleccione. Debido a que el objetivo principal de la propuesta metodológica es desarrollar habilidades investigativas, se recomienda trabajar un tema sencillo.

METODOLOGÍA PACHITO 2.0

Actividad 1: Definir el problema a investigar

- Σ Debate de posibles preguntas para investigar
- Σ Conformación de grupos y definición de la pregunta inicial
- Σ Exploración e identificación de temas y áreas de conocimiento
- Σ Elaboración de hipótesis

- Σ Realización de preguntas secundarias
- Σ Plan de Investigación
- Σ Evaluación.

Actividad 2: Buscar y seleccionar la información

- Σ Búsqueda de las fuentes de Información
- Σ Evaluación de la información
- Σ Evaluación

Actividad 3: Analizar y sintetizar la información

- Σ Acceder y rescatar la información de las fuentes de información
- Σ Responder las preguntas secundarias
- Σ Resolver la pregunta inicial de investigación
- Σ Evaluación

Actividad 4: Publicación y divulgación del aprendizaje

- Σ Elaboración de un producto
- Σ Publicación de los resultados
- Σ Difusión de los resultados
- Σ Evaluación

4.3. Análisis de las autoevaluaciones realizados por los estudiantes investigadores.

Los instrumentos de autoevaluación permitieron a los estudiantes reflexionar sobre el procedimiento ejecutado de forma individual y grupal, por lo cual se tomó esta información para evaluar si los estudiantes ampliaron la comprensión sobre el tema a investigar y avanzaron en el desarrollo de competencias de indagación.

4.3.1. Desarrollo de competencias para Definir el problema a investigar.

Como se observa en la gráfica estado inicial y final de las autoevaluaciones con respecto a

definir el problema a investigar, se encontró inicialmente que 5 de los 6 grupos se encontraban en un nivel iniciado lo que indica que no identificaban el tema y campos de la investigación, se confundían en la elaboración de hipótesis y preguntas secundarias. Pero luego de la intervención, se evidencia un incremento de 5 grupos de investigación en el nivel satisfactorio y un grupo en excelente, con lo cual se percibe una mejora en los temas relacionados en esta actividad. Estos resultados se deben a la gran motivación, espacios de discusión y trabajo colaborativo que ofrecen las herramientas web 2.0.

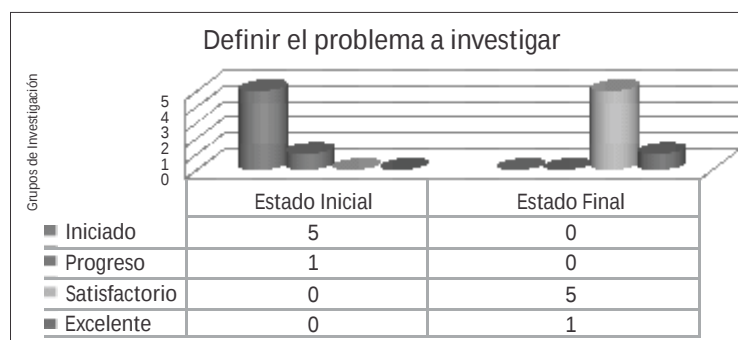


Figura 1. Autoevaluaciones, actividad definir el problema a investigar

4.3.2. Buscar y seleccionar la información. Como se observa en la gráfica estado inicial y final de las autoevaluaciones con respecto a buscar y seleccionar la información, se encontraron inicialmente 4 grupos de investigación en estado iniciado y 2 en estado de progreso lo que indica que se les dificultaba localizar las fuentes de información que respondieran a las preguntas secundarias. Esto se debe a dos razones: por

desconocimiento de un buen manejo de los buscadores web para generar búsquedas óptimas que logre situar fuentes de información que respondan a los interrogantes. Otra causa es la de no poseer criterios de evaluación para seleccionar las fuentes de información más idóneas para responder las preguntas generadas en el desarrollo investigativo.

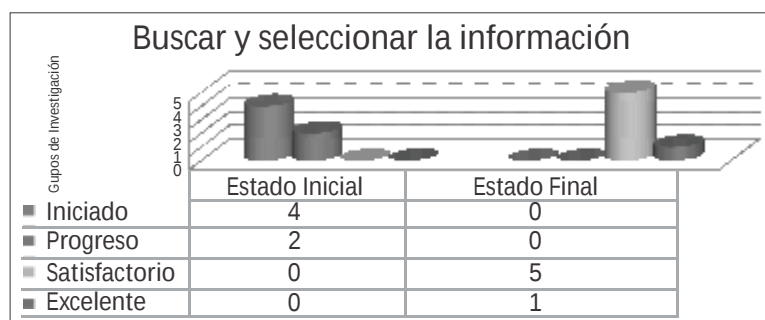


Figura 2. Autoevaluaciones, actividad buscar y seleccionar la información.

Luego de la intervención con la propuesta metodológica se aprecia una mejoría de un incremento de 5 grupos de investigación en el nivel satisfactorio y un grupo en excelente, lo cual evidencia un éxito en la implementación de la estrategia en estudiantes de básica secundaria promoviendo en ellos una actitud crítica de las fuentes encontradas para resolver problemas.

4.3.3. Analizar y sintetizar la información. Como se observa en la gráfica estado inicial y final de las autoevaluaciones con respecto a analizar y sintetizar la información, se encontró que inicialmente 5 grupos de investigación se hallaban en estado iniciado y 1 en estado de progreso lo que indica que se les dificultaba elaborar respuestas a las preguntas secundarias e igualmente a la pregunta inicial de la indagación.

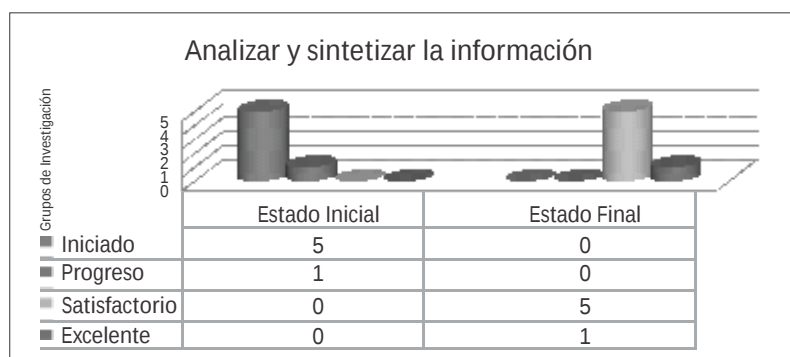


Figura 3. Autoevaluaciones, actividad analizar y sintetizar la información.

Luego de la estrategia aplicada se comprobó una notoria mejoría en las competencias de analizar y sintetizar la información para responder las preguntas secundarias y luego el interrogante inicial de investigación, puesto que 5 grupos se están autoevaluando en nivel satisfactorio y 1 grupo en excelente, confirmando una vez más la efectividad de la estrategia apoyada en aplicaciones 2.0 para contribuir al desarrollo de competencias de manejo de información.

4.2.4. Publicación y difusión del aprendizaje. Como se observa en la gráfica estado inicial y final de las autoevaluaciones con respecto a publicación y difusión del aprendizaje, se encontró inicialmente que todos los grupos de investigación (6 grupos) se hallaban en estado iniciado lo que indica que no se logró realizar una buena estrategia de difusión que evidencie los resultados de la investigación.

Después de aplicar la estrategia se evidenció un

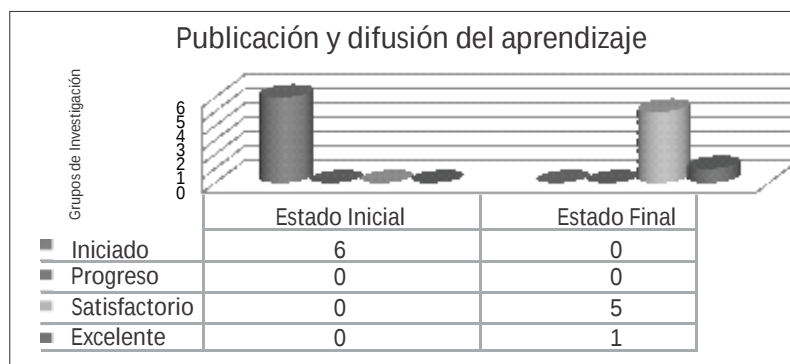


Figura 4. Autoevaluaciones, actividad publicación y difusión del aprendizaje.

cambio en las competencias de publicación y difusión del aprendizaje, ya que 5 grupos se están autoevaluando en nivel satisfactorio y 1 grupo en excelente, confirmando que los resultados de la investigación fueron difundidos con éxito en toda la comunidad educativa.

Conclusiones

Se comprobó que la propuesta metodológica “Pachito 2.0” es realmente una estrategia para potenciar habilidades investigativas en estudiantes de básica secundaria.

La validación de la eficacia de la propuesta metodológica permitió conocer opiniones de los estudiantes investigadores al respecto, debido a que ellos vivenciaron el proceso de manera directa y por consiguiente sus respuestas permitieron realizar un buen análisis.

Se estableció la importancia de utilizar la estrategia “Pachito 2.0” en otras instituciones educativas de básica secundaria, y en diversas áreas del saber.

Las herramientas web 2.0 seleccionadas para ayudar a potenciar las habilidades investigativas permitieron darle un enfoque colaborativo, didáctico e innovador a la propuesta estratégica.

Adicionalmente a través de los instrumentos de validación de la propuesta metodológica, se logró identificar las herramientas web 2.0 de mayor preferencia: Edmodo, Wiki, Blog, Google. Se pudo establecer que hay herramientas que tienen un gran potencial educativo pero no son lo suficientemente conocidas, por lo que se debe fortalecer su uso en el aula de clase.

Finalmente es rescatable la utilización del método IAP como metodología investigativa para integrar a la comunidad en la búsqueda de soluciones críticas a los problemas presentados y asumir una postura inconforme de las realidades de los centros educativos.

La incorporación de las herramientas e-learning en el ámbito de la educación básica secundaria abre el abanico de posibilidades ante los cambios que exigen las instituciones educativas, destacando las nuevas formas de aprendizaje y la investigación no formal para este nivel educativo. Por tal motivo es necesario implementar estrategias académicas e investigativas bajo un enfoque de participación de todos los involucrados en la problemática.

Definitivamente las TIC logran rejuvenecer la praxis educativa, porque invitan a los docentes y estudiantes a descubrir nuevas competencias al reconocer otras formas de enseñar y de aprender.

Es necesario que los docentes transformen sus prácticas para concebir situaciones de motivación para los estudiantes nacidos en la sociedad del conocimiento, estos nuevos escenarios se convierten en espacios para desarrollar esas capacidades investigativas que tanto se requieren en todos los niveles educativos.

Las habilidades investigativas no solo generan adquisición de conocimientos sino una cultura investigativa, unas competencias comunicativas y sociales que generan cambios significativos en la calidad de la educación.

Recomendaciones

El desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes, es un proceso complejo que amerita un gran esfuerzo institucional. En este sentido la propuesta metodológica “PACHITO 2.0”, ofrecida en este artículo, no se convierte en la verdad absoluta, sino más bien es un pequeño aporte a la educación básica secundaria.

Por otra parte, uno de los aspectos a tener en cuenta para futuras actualizaciones de esta propuesta metodológica radica en la inclusión de nuevas herramientas web 2.0, dada la posibilidad del surgimiento de mejores aplicaciones en la red que puedan ayudar a desarrollar habilidades investigativas.

REFERENCIAS

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *EDUTEC: Revista electrónica de tecnología educativa*, (7), 1.

Area, M. (2008). Innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista de Investigación en la escuela*, (64), 518.

Asociación para habilidades del siglo 21 (2009). *Framework for 21st Century Learning*. Recuperado de: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf

Barberá, E., y Badia, A. (2005). Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. *Revista Iberoamericana de Educación*, (36) ,9. Recuperado de www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF

Cabero, J. (2009). Educación 2.0 ¿marca, moda o nueva visión de la educación? En A. Rodríguez (Ed), *Web 2.0: el uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigaciones e Implicaciones Educativas*, (pp. 13-34). Caracas, Venezuela.: Universidad metropolitana.

Caicedo, M. L. y Rodríguez, A. (2012). Herramientas colaborativas para la enseñanza usando tecnología Web. En Corporación Colombiana Digital (Ed). *Aprender y educar con las tecnologías del siglo XXI* (pp. 93-114). Bogotá D.C, Colombia.: Colombia Digital.

Cela, K., Fuertes, W., Alonso, C., y Sánchez, F. (2010). Evaluación de herramientas Web 2.0, estilos de aprendizaje y su aplicación en el ámbito educativo. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(5). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilos/deaprendizaje/numero_5/articulos/lsr_5_articulo_8.pdf

Cobo, C., y Pardo., H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. México DF, México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals.

Colciencias. (2012). Formación de investigadores. Programa Ondas (Niños) 2002-20011. Bogotá, Colombia.

Colciencias. (2012). Evolución cubrimiento niños y jóvenes Programa Ondas 2002-20011. Bogotá, Colombia

Coll, César. (2007). *TIC y prácticas educativas: realidades y expectativas*. Trabajo presentado en XXII Semana Monográfica Santillana de Educación, Madrid, España.

Eduteka. (2009). *Guía para utilizar el modelo GAVILÁN en el aula*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/GuiaGavilan.pdf>

Eizaguirre, M., y Zabala, N. (2006). Investigación acción participativa (IAP). *Diccionario de acción Humanitaria y*

cooperación al desarrollo. Recuperado de <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/132>

Grau, R. (1994). ¿Qué es lo que hace difícil una investigación? *Alambique*, (2), 27-35.

Maestro, JA., Ribes, I., Merlo, JA., Ferreras, T., Gallo, JP, y Angosto, A. (2010). *Ciencia 2.0: aplicación de la Web social a la investigación*. Trabajo presentado en el X Workshop Rebiun sobre proyectos digitales: diez años de proyectos digitales: cambian las bibliotecas, cambian los profesionales. Valencia, España.

Manjarrés, M. E. (2007). *La Investigación como estrategia pedagógica del programas ondas de Colciencias*. Trabajo presentado en la X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe (RED POP – UNESCO) y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad”, San José, Costa Rica.

Martínez, F (2000). *Nueve retos para la educación superior: funciones, actores y estructuras*. México DF, México: Anuies.

NCREL (2000). *North Central Regional Educational Laboratory*. Recuperado de <http://www.learningpt.org/engage/skills/indept.htm#literacy>

Nuño, P. J (2006). Reseña de “Enseñanza en pequeños grupos en educación superior”. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 20(3), 325-327. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27411311021.pdf>

O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *O'Reilly Network*. Recuperado de <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Pardo, M., Izquierdo, J., y Sánchez, L. (2010). *El proceso de formación para la investigación científica en la educación superior sustentado en las tecnologías de la información y las comunicaciones*. Artículo de la base de datos EBSCOhost. ISSN: 16094808.

Pozuelos, F.J. y Travé, G. (2007). Las TIC y la investigación escolar actual. *Revista de Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, XIII(52), 20-27.

Restrepo, G. B. (2009). Investigación de aula: formas y actores. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 103-112.

Rocha, O.F. (2011). *Actividades de aprendizaje por resolución de problema para potenciar el aprendizaje colaborativo en línea*. UNAB. Recuperado de http://www.colaborandoyresolviendo.mex.tl/768567_INICIO.html

Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España.: McGraw-Hill.

Servicio de Innovación Educativa. UPM (2008). *Aprendizaje basado en problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Recupedao de http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf

Solomon, G., y Schrum. L. (2007). *Web 2.0: New Tools, New Schools. ISTE*. Recuperado de: <http://www.iste.org/images/excerpts/newtoo-excerpt.pdf>

Tejedor Tejedor, F., y García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2012). *Sociedad tecnológica e investigación educativa*. . Artículo de la base de datos EBSCOhost. ISSN: 00349461.

Torres Salinas. D., y Delgado López. E. (2009). *Estrategia para mejorar la difusión de los resultados de investigación con la Web 2.0*. Artículo de la base de datos EBSCOhost. DOI: 10.3145/epi.2009.sep.07

Narrative: a strategy for developing vocabulary in English*¹

Abstract

This document presents an analysis of vocabulary development via narrative, based on various educational proposals and projects to develop vocabulary in a second language.

The goal of this paper was to think about a strategy to develop vocabulary in order to make students sense to acquire new words. The methodology used to achieve the established objective, was to understand the proposal of the Interpretive Systemology whose educational project is to teach with sense, and compare it with traditional methodologies. The results achieved were: the interpretation of the vocabulary development method, and its respective reflection, as well as the implementation of a prototype in Moodle of the vocabulary development strategy via the English story 'The Happy Prince'.

Key words: vocabulary development, interpretive systemology, narrative

Resumen

Este documento presenta el estado del arte sobre el desarrollo de vocabulario a través de la narrativa con base en algunas propuestas y proyectos educativos para el enriquecimiento de vocabulario en una segunda lengua. El objetivo del trabajo era reflexionar sobre una estrategia que permitiera incrementar el vocabulario y que hiciera sentido en los aprendices de tal forma que se apropiaran de las nuevas palabras aprendidas. La metodología que se utilizó fue comprender la propuesta de desarrollo de vocabulario de la Sistemología Interpretativa, cuyo proyecto educativo busca educar para hacer sentido, y contrastarla con otras metodologías tradicionales. También se implementó un prototipo de la propuesta de desarrollo de vocabulario de la Sistemología Interpretativa. Los resultados que se obtuvieron fueron: la comprensión del método de mejoramiento de vocabulario para hacer sentido, una reflexión sobre el método anterior comparado con los tradicionales y un prototipo en Moodle de la estrategia de cómo trabajar el vocabulario a través de la narrativa en el cuento en inglés "Happy Prince".

Palabras clave: desarrollo de vocabulario, sistemología interpretativa, narrativa

Autora: Emilce Camargo García. Language Institute
Director
Universidad Autónoma de Bucaramanga

1 Proyecto de investigación: Implementación de la estrategia de desarrollo de vocabulario del método diseño de cuentos educativos usando TIC con el fin de mejorar la comprensión de lectura de un cuento en inglés en los niños de 5° de básica primaria. Dirigido por la Dra. María Mónica Carlier

La narrativa: una estrategia para el desarrollo de vocabulario en inglés

Emilce Camargo García

1. Introducción

Aprender un segundo idioma permite a los estudiantes acercarse a otra cultura y establecer canales de comunicación con otras personas, épocas y situaciones. No se aprende únicamente un sistema de signos sino también los significados culturales, es decir, los modos en que las personas utilizan esa lengua e interpretan la realidad.

Una de las habilidades que permite ese acercamiento a otras formas de pensar, de vivir y de ver la realidad es la lectura, especialmente de cuentos pues ellos son el medio de preservar experiencias, vivencias, situaciones que el autor desea transmitir de una manera sencilla pero profunda en su sentido y que perdura a través de las generaciones².

A través de las narrativas se describen modos de vida que permiten comprender las situaciones que ocurren en una época determinada. Pero para entender dichos modos de vida es necesario hacer sentido de la narrativa. Esto es, entender el cuento en el contexto dibujado por el escritor en una cierta época. Lo que significa entender el modo de vida que subyace a dicha narración. Esto no se logra simplemente con la comprensión del significado de las palabras que componen la narrativa. No basta con consultar su significado en un

diccionario. Se requiere comprender el significado contextualizado en la narrativa misma.

Se conocen diferentes formas de desarrollar la comprensión de palabras nuevas. Algunos autores proponen que el uso del diccionario es la estrategia más efectiva. Otros, plantean la necesidad de realizar ciertos ejercicios que van desde la inferencia hasta el desarrollo de actividades comunicativas³. Aunque son válidos, hoy en día persiste la dificultad en los estudiantes, que están aprendiendo inglés como lengua extranjera, de comprender la lectura de cuentos en este idioma. Por esta razón, el método de la Sistemología Interpretativa plantea como forma de desarrollo de vocabulario, la construcción de sentido a través de la narrativa.

Por otra parte, es bien sabido que la incorporación de las herramientas tecnológicas ha sido impactante en todos los campos del saber. Entonces la pregunta que surge es si: ¿el uso de TIC facilita la implementación de la propuesta de desarrollo de vocabulario del proyecto educativo de la sistemología interpretativa?

2. Descripción de algunos métodos de desarrollo de vocabulario tradicionales

Hoy en día existen muchas estrategias que permiten el desarrollo de vocabulario en un contexto. Algunas de ellas valoran el inferir el

2 Nagy, W. "Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension." Newark, DE: International Reading Association, 1988.

3 UR, Penny. A course in language teaching: practice and theory, Cambridge University Press, 1996

significado de las palabras o predecir el contexto de la narración a partir de la lectura de imágenes.

Ur (1996) plantea las siguientes acciones para garantizar el aprendizaje de vocabulario en las lenguas extranjeras y así lograr una comprensión del sentido que el autor quiere comunicar:

1. Presentación de vocabulario nuevo: Definición concisa, descripción detallada, ejemplificación, ilustraciones, demostración, contexto, sinónimos, antónimos, traducción, ideas asociadas.
2. Práctica y consolidación. Cuentos narrados, campo semántico y mapeado semántico, método de la palabra clave, ejercitación de vocablos, y repaso regular.
3. Desarrollo léxico-semántico. Lectura comprensiva y actividades comunicativas⁴.

Por otra parte, el reporte de *The National Reading Panel* (2000), plantea que para un desarrollo efectivo del vocabulario, se deben seleccionar las palabras que se desean enseñar, así como enriquecer y fortalecer la práctica de las mismas, implementar estrategias como el uso del diccionario, el análisis de morfemas - entendidos como la parte que se le añade a la raíz de la palabra para completar su significado y formar palabras nuevas- el uso de los cognados –que son palabras similares en inglés y en español, en algunos casos se escriben igual o muy parecido en ambos idiomas- y el análisis del contexto. El vocabulario puesto en un contexto proporciona al estudiante una mejor comprensión y aprendizaje de palabras nuevas⁵. Es decir que las diferentes expresiones del lenguaje escrito, como por ejemplo los cuentos, ubican al estudiante en una situación cuyos hechos le facilitan entender las palabras y son una forma de adquirir otras ya que los cuentos se desarrollan en contextos específicos.

En tercera instancia, consultando acerca de la instrucción de vocabulario en literatura, se podría decir que no hay una estrategia única para enseñar el significado de palabras nuevas. Sin embargo, todas las estrategias para el desarrollo de vocabulario resultan efectivas si el estudiante establece una conexión entre las palabras nuevas con las conocidas.

Nagy (1988) resume en tres nociones críticas la enseñanza efectiva de vocabulario: la integración – esto es la conexión de palabras nuevas con las conocidas -, la repetición – uso frecuente de la palabra -, el uso significativo – las múltiples ocasiones en que se puede utilizar las palabras nuevas ya sea en lectura, escritura o en discusiones. Las siguientes son algunas estrategias que los profesores pueden emplear para mejorar la integración, la repetición y el uso de vocabulario nuevo:

1. Incrementar el tiempo de lectura independiente a través de ejercicios tales como: proporcionar lecturas de interés para los estudiantes, preparar cuestionarios que evalúen la lectura realizada, propiciar espacios de discusión como el club de conversación, establecer metas de lectura, es decir, que a determinado tiempo se deba haber leído cierta cantidad de cuentos.
2. Uso apropiado del diccionario: las definiciones que provee el diccionario, son una herramienta fundamental para los estudiantes en su momento de leer ya que se presentan de una manera clara. Además el uso del diccionario enriquece el léxico en la medida en que éste provee sinónimos y ejemplos contextualizados.
3. Seleccionar las palabras más importantes: esta estrategia establece en el estudiante una distinción entre las palabras que ya conoce con aquellas que son nuevas para él.

4 Ibid.

5 Report of the National Reading Panel "Teaching Children to Read" National Reading Panel [en línea]. (Estados Unidos): 2000. Disponible en World Wide Web: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

Pero no es claro si el desarrollo del vocabulario como se plantea anteriormente contribuye a hacer pleno sentido de la narrativa y por lo tanto a hacer sentido de las palabras desconocidas, pues pareciera que se centra el desarrollo del vocabulario en la palabra como tal, aislada de un contexto que le puede dar un significado. Al decir “hacer pleno sentido de la narrativa” quiero expresar que se llegue a entender el sentido que el autor desea transmitir a través de su escrito pues en realidad lo que se busca con el desarrollo del vocabulario es enriquecer el lenguaje del aprendiz, y no que sea un ejercicio de momento que pronto se olvida dada la manera cómo se adquirieron las nuevas palabras.

3. Desarrollo de vocabulario propuesto por la sistemología interpretativa

El proyecto de educación de la sistemología interpretativa se basa en un proceso de enseñanza y de aprendizaje donde el eje central es la lectura de cuentos y cuyas tareas fundamentales son: en una primera instancia, construir una historia que cuenta cómo la posibilidad de sentido holístico se ha venido deteriorando; y en segunda instancia, diseñar un sistema educativo que prepare el terreno para el cultivo de esa historia. En otras palabras, un sistema educativo que busque recuperar las habilidades básicas en los niños para que les permita ver el mundo con más sentido. Esto se logra creando en los niños el hábito de encontrar sentido de lo que ocurre dentro de los cuentos. Esta es la razón por la cual el diseño se basa en la lectura de cuentos con el fin de que los niños encajen lo que le ocurre en el aula de clase y su cotidianidad.

Los materiales educativos que se elaboran para el diseño tienen dos actividades: el cultivo del cuento que se refiere a la lectura de un cuento y se plantean actividades que giren alrededor de éste para que los niños logren una comprensión del mismo convirtiéndose en un contexto con sentido. Y la segunda actividad, es el desarrollo de

contenidos temáticos que consiste en exponer y profundizar temas que se dejaron planteados en el cultivo del cuento y que obedecen a las materias que los niños cursan en su sistema educativo.

La propuesta de desarrollo de vocabulario del proyecto educativo de la sistemología interpretativa, contribuye a enriquecer el vocabulario del aprendiz porque dentro de los aspectos importantes de este proyecto, está el enseñarle al estudiante el uso de las palabras en un contexto así como su integración con su experiencia de vida. De ahí que se planteen actividades y comentarios por medio de los cuales el estudiante encuentra el significado de las palabras y las usa en un contexto determinado así como la formulación de preguntas para propiciar la movilidad de pensamiento y hacer que el estudiante logre llegar a la noción que se pretende enseñar por sus propios medios.

4. Análisis comparativo

4.1 Métodos tradicionales y metodología de la sistemología interpretativa

Las formas tradicionales de desarrollo de vocabulario se basan en la selección de palabras que se desean enseñar, así como enriquecer y fortalecer la práctica de las mismas, implementar el uso del diccionario, el análisis de las palabras similares y del contexto. La estrategia que generalmente utilizan los maestros es poner a los niños a buscar palabras en el diccionario, palabras que el maestro escoge. Con esas palabras, escribir el significado y escribir oraciones con ellas. Según investigaciones, esta estrategia tradicional no funciona para desarrollar vocabulario en los niños.

Mientras que los métodos tradicionales trabajan las palabras aisladas y descontextualizadas, la sistemología interpretativa propone el desarrollo de vocabulario en un contexto a través de la narrativa con el fin de lograr la comprensión del sentido del texto además de propiciar un

acercamiento cultural. Para que esto sea posible, la sistemología interpretativa aporta el uso de los comentarios o interrupciones -que son pequeñas rupturas del cuento original. El papel que juegan las interrupciones es el de preservar, de restituir el hilo del cuento no romperlo. Es decir, se interrumpe la lectura del texto original pero no se rompe el hilo del mismo.

Mi percepción con base en las reflexiones realizadas una vez se transcribieron los seminarios del cuento El Príncipe Feliz, tiene que ver con el sentido que tienen las interrupciones en el desarrollo de vocabulario, estrategia propia de la sistemología interpretativa. En los siguientes párrafos, centraré la atención en estos sentidos ejemplificando con algunos apartes del cuento.

Uno de los sentidos que tienen las interrupciones, es cómo sembrar ciertas cosas en el contexto del niño lector: sembrar preguntas que van a hacer que el niño esté pendiente de lo que va a estar leyendo para tratar de responder esas preguntas. Otros sentidos de las interrupciones son: hacer mención del autor, dar instrucciones sobre cómo se va a leer el resto del material, crear expectativa, recuperar la historia, explicar asuntos que constituyen un vacío que se produce porque los niños desconocen de qué está hablando el cuento así como activar el conocimiento previo que tienen los niños antes de iniciar la lectura.

Por otra parte, las interrupciones abren contenidos temáticos: es decir, aprovechar el cuento para decir que más adelante se va a tocar un tema y entonces justificar la salida de un tema, en un momento determinado, una salida que debe ser muy cuidadosa. Debe ir ayudando a abordar todas las temáticas que están contenidas en el programa de estudio. La idea es que los temas enriquezcan todo el contexto del cuento para que éste pueda ser comprendido mejor. Un ejemplo de esto en el cuento El Príncipe Feliz se da cuando se explica geografía: que el niño sepa qué es Egipto, que hay aves que migran. Una vez

se resuelvan las preguntas e inquietudes, se regresa al cuento.

Otro sentido de las interrupciones es la contribución al desarrollo del vocabulario en la medida que aclaran el significado de palabras dentro de una situación específica. Es decir, una palabra que se puede entender de manera general como algo, en realidad significa otra cosa diferente en un contexto dado. Un ejemplo de aclaración de palabras en el cuento El Príncipe Feliz se da cuando se define la palabra “palacio” (transcripción del 22 de sep de 2008 pag. 5) En este caso específico, se está definiendo algo que no es central con eso definido. Se hace necesario pulir esa definición para acercarse a lo central. Está aclarando unos términos introduciendo otros pero para definir esos términos utiliza otros que no son claros (definen “cortezanos” como los mismos de la corte, quedando de esa forma en lo mismo, es decir sin entender qué es al fin).

Otro caso en el mismo cuento, se encuentra en la página 3 de la transcripción del 27 de Abril de 2009 a propósito del noviazgo. Allí se hace un comentario sobre el posible noviazgo entre el junco y la golondrina que no se refiere precisamente a un amor de pareja como tal.

Cuando aparecen palabras o frases difíciles en el texto y se rompe el hilo del mismo, las interrupciones restituyen ese hilo para que el lector continúe su trabajo. En ese momento cuando aparecen las interrupciones, se aclaran palabras o frases que dificultan la comprensión del texto. En otras palabras, las interrupciones llenan de sentido lo que acabó de ser dicho para que el niño pueda mantenerse en el hilo. Las interrupciones tienen el papel de ir preservando el hilo al niño atendiendo a situaciones expresadas de manera muy compleja, situaciones difíciles que merecen aclaración para que el niño entienda y pueda seguir el hilo, palabras o frases difíciles. Si la traducción no es clara, las interrupciones pueden orientar y acercar mejor al lector al sentido del cuento. Y cuando las definiciones de las palabras no se

hacen bien y por lo tanto se alejan de la idea central, la interrupción se hace dudosa y débil puesto que se queda en un intento de resumir pero no resume lo central. Por ejemplo, cuando se define “cortesano” como los mismos de la corte.

Se puede concluir en cuanto al sentido de las interrupciones que éstas contribuyen a que se facilite abordar por completo el cuento y por esto mismo, es importante pensar bien dónde se van a hacer los cortes dentro del texto para garantizar la comprensión por parte del lector.

4.2 El sentido de las TIC como apoyo al desarrollo de vocabulario

Dentro de las experiencias para el desarrollo de vocabulario a través de la narrativa se encuentra el de la Fundación Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres (CENDITEL) que plantea una propuesta de desarrollo tecnológico para el impulso de herramientas libres de apoyo al proceso educativo escolar venezolano denominada “Maestro Virtual” y que redundará en la construcción de la identidad cultural de dicho país.

La idea del proyecto Maestro Virtual surge en el marco del proyecto educativo del Centro de Investigación en Sistemología Interpretativa de la Universidad de los Andes (CSI). Este proyecto pretende diseñar procesos educativos; formas educativas para la educación básica y media⁶. Tiene sus inicios cuando se aborda el problema del deterioro cultural existente en la sociedad Venezolana y cómo este deterioro cultural se refleja en las diferentes dimensiones de la cotidianidad –política, económica, social– dificulta la concreción de nuevas maneras de pensar y actuar que apunten a la construcción de

una nueva sociedad donde el bienestar colectivo sea lo primordial para el país. Es entonces fundamental el papel que juega el proceso educativo en la construcción de una sociedad donde prime el bien común⁷.

Es la escuela donde una persona pasa buena parte de su vida; por lo tanto, es importante pensar en las prácticas educativas que reciben los estudiantes, especialmente los niños. En el proceso educativo venezolano, la metodología y los contenidos planteados, han contribuido a la formación técnica e instrumental, es decir, se brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para que se puedan desempeñar en diferentes áreas pero los temas han sido tratados de una manera aislada, que no tienen relación con la realidad que viven y en algunos casos, estos contenidos están fuera de contexto lo que ha dificultado el cultivo del sentido social, cultural y la formación en valores.

Ante la necesidad de plantear prácticas pedagógicas que formen en los estudiantes una conciencia del valor cultural, surge la pregunta: ¿qué cualidades deberían caracterizar a estos nuevos métodos de enseñanza para posibilitar la formación de individuos con la capacidad de encontrar un sentido a todo conocimiento dentro de la complejidad que lo envuelve?⁸. Ante este cuestionamiento, CENDITEL se ha preocupado por investigar sobre herramientas tecnológicas libres que sirvan de apoyo al planteamiento de un nuevo proceso educativo venezolano y proponen el proyecto de desarrollo de un Sistema Instruccional Inteligente que tiene como objetivo “el diseño de un nuevo sistema educativo para las escuelas venezolanas, donde el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje es la lectura de cuentos, acompañado de otras actividades y dinámicas que permitan

6 RANGEL, Ana. Cuenta Cuentos Digital El Príncipe Feliz. Un ejemplo concreto de integración curricular a través de la lectura de cuentos [en línea]. Mérida (Venezuela). 2009. [15 de diciembre de 2009]. Disponible en: <http://maestro.cenditel.gob.ve/trac/attachment/wiki/LibroMaestro/Principel.pdf>

7 Propuesta de desarrollo tecnológico para el impulso de herramientas libres de apoyo al Proceso Educativo Escolar Venezolano. Documento I [en línea]. Mérida (Venezuela). 2009. [Julio del 2009]. Disponible en: <http://wiki.cenditel.gob.ve/wiki/DocAgentes>

8 Ibid.

encontrar y dar sentido a los conocimientos y habilidades que se imparten”⁹. De esta manera, la narrativa de un cuento crea un contexto alrededor del cual giran diversas actividades de la escuela.

Un ejemplo concreto de integración curricular a través de contenidos educativos es el realizado por CENDITEL que desarrolla una aplicación de software denominada “el cuenta cuentos digital” que narra el cuento “El Príncipe Feliz” de Oscar Wilde. Este software se convierte en una herramienta de apoyo para el maestro dentro del aula de clase que le permite utilizar el computador para captar la atención del estudiante. A medida que se desarrolla la narrativa del cuento, se incluyen actividades relacionadas con tareas que le permitan al estudiante aumentar su vocabulario a través de la definición de una palabra seleccionada. Para evaluar el avance del estudiante, se observa cómo éste pone en práctica su conocimiento y habilidades adquiridas cuando interactúa con la aplicación.

Además de este software, la fundación ha diseñado un sistema instruccional inteligente, el cual, a partir de la experiencia del cuenta cuentos digital, se ha diseñado un sistema multi-agentes comprendido por seis agentes (maestro virtual, perfil del alumno, estrategia de enseñanza, narrativo, contenido formal, actividades) quienes describen en sus acciones lo que sería el aprendizaje a través de cuentos, incluyendo el contenido formal y actividades según estrategias de enseñanza que dependen del perfil del estudiante, para así construir lo que sería un maestro virtual¹⁰. Para la fundación CENDITEL, un agente es “una entidad de software que exhibe un comportamiento autónomo, proactivo y reactivo, además de poder interactuar y

comunicarse con otros agentes dentro de un entorno común; a fin de alcanzar el objetivo para el cual ha sido diseñado”¹¹. El agente narrativo es el que contiene los cuentos que servirán de base para poner en práctica el modelo educativo que plantea el Centro de Sistemología Interpretativa. Este agente maneja el contenido, la presentación y la descripción narrativa; actividades relacionadas al cultivo del cuento; actividades y preguntas que ayuden al niño a relacionar el contenido del cuento con su realidad y cualquier otra explicación sobre el contenido de la narración.

Otra ventaja de esta herramienta educativa es ofrecida por la Web Semántica. En ella el computador puede deducir y ayudar de manera mas efectiva al usuario, como en el caso de búsqueda de significados de una palabra, el programa informático la vincula con el contexto que quiere interpretar el niño.

La experiencia de CENDITEL mencionada anteriormente es un ejemplo claro de la posibilidad de implementar la estrategia de desarrollo de vocabulario del método diseño de cuentos educativos usando TIC y así contribuir al acercamiento cultural que redunde en la formación con sentido social para las nuevas generaciones. Esta fue una de las motivaciones para diseñar un prototipo en Moodle con el fin de implementar la estrategia de desarrollo de vocabulario del método diseño de cuentos educativos propuestos por la sistemología interpretativa usando TIC con el fin de mejorar la comprensión de lectura de un cuento en inglés en los niños de 5° de básica primaria.

En primera instancia, se fragmentó el cuento “The Happy Prince” en nueve capítulos. A cada uno de ellos se le incorporó el texto y el audio. Luego, retomando algunos ejercicios en

9 Ibid.

10 RANGEL, Ana. Cuenta Cuentos Digital El Príncipe Feliz. Un ejemplo concreto de integración curricular a través de la lectura de cuentos [en línea]. Mérida (Venezuela). 2009. [15 de diciembre de 2009]. Disponible en: <http://maestro.cenditel.gob.ve/trac/attachment/wiki/LibroMaestro/Principel.pdf>

11 WIKIPEDIA. Hypertext Transfer Protocol. 2010. [20 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.irise.com/jmgomez/IT/doctorate/taller/_2.htm

español planteados en los seminarios del grupo de pensamiento sistémico de la Unab, se diseñaron tres lecciones en inglés que incluyen el texto, audio y actividades de desarrollo de vocabulario. Dichas actividades involucran al estudiante para que sean parte activa en el desarrollo de las lecciones al mismo tiempo que van aprendiendo palabras desconocidas y ampliando su conocimiento en ciertas temáticas.

5. Metodología

Para la implementación de la estrategia de desarrollo de vocabulario del método de diseño de cuentos educativos propuestos por la sistemología interpretativa usando TIC con el fin de mejorar la comprensión de lectura de un cuento en inglés en los niños de 5° de básica primaria, se escucharon y transcribieron nueve seminarios dedicados exclusivamente al análisis del cuento El Príncipe Feliz.

Dichos seminarios son desarrollados por el Grupo de Pensamiento Sistémico (GPS) de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Este grupo fue creado por el interés de realizar proyectos conjuntos de investigación en el campo de la informática educativa y del modelado y la simulación desde la perspectiva teórica del enfoque sistémico. Dentro de las actividades que se realizan en el GPS se encuentran los seminarios de lectura, y comentarios de diferentes cuentos con el fin de apoyar el desarrollo del cultivo de los mismos y de los contenidos temáticos que los estudiantes de básica primaria deben conocer.

6. Conclusiones

En primera instancia, cabe anotar que la propuesta de desarrollo de vocabulario de la sistemología interpretativa no está elaborada plenamente, pero se han hecho algunos avances en el seminario de diseño educativo del grupo de investigación en pensamiento sistémico de la

UNAB. Como resultado de este seminario se han estudiado varios cuentos donde se ha abordado el tema. Uno de los cuentos que se ha trabajado es el Príncipe Feliz de Oscar Wilde, en su versión en español. La idea entonces es que a partir de estos avances alcanzados se implementen en el cuento en inglés aprovechando que se cuenta con la versión del cuento en dicho idioma.

Así mismo, se puede concluir que el uso de TIC puede hacer que esta propuesta de implementación de la estrategia de desarrollo de vocabulario del método de diseño de cuentos educativos sea más accesible a un mayor número de niños y facilitar su desarrollo porque los medios multimediales generan mayor motivación en los estudiantes y además, las herramientas tecnológicas proporcionan lo necesario para generar actividades llamativas que centren la atención de los estudiantes y les permitan interactuar con el cuento.

Finalmente, el prototipo implementado en Moodle se podría enriquecer con otras actividades, quizás más interactivas, que involucren a los estudiantes en el estudio no sólo de palabras nuevas en un contexto, sino contenidos dependiendo del grado de escolaridad en el que se encuentren. Sería una opción además, para ser utilizada en aquellos estudiantes cuya competencia en el idioma, especialmente en lectura, es baja ya que permite trabajar a su ritmo y presenta el texto de una forma más llamativa.

7. Referencias

Nagy, W. "Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension." Newark, DE: International Reading Association, 1988.

Propuesta de desarrollo tecnológico para el impulso de herramientas libres de apoyo al Proceso Educativo Escolar Venezolano. Documento I [en línea]. Mérida (Venezuela). 2009. [Julio del 2009]. Disponible en: <http://wiki.cenditel.gob.ve/wiki/DocAgentes>

RANGEL, Ana. Cuenta Cuentos Digital El Príncipe Feliz. Un ejemplo concreto de integración curricular a través de la lectura de cuentos [en línea]. Mérida (Venezuela). 2009. [15 de diciembre de 2009]. Disponible en: <http://maestro.cenditel.gob.ve/trac/attachment/wiki/LibroMaestro/PrincipeI.pdf>

Report of the National Reading Panel "Teaching Children to Read" National Reading Panel [en línea]. (Estados Unidos): 2000. Disponible en World Wide Web: http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

Ur, Penny. A course in language teaching: practice and theory, Cambridge University Press, 1996

WIKIPEDIA. Hypertext Transfer Protocol. 2010. [20 de junio de 2010]. Disponible en: http://www.irise.com/jmgomez/IT/doctorate/taller/_2.htm



Eliana Aguilar Duarte

Reflexión Derivada de Investigación

The University of Antioquia Conservatory Band and the musical activity of Medellin , 1955-1970

Abstract

The band of the school of music of the University of Antioquia was an important part of the musical movement from Medellín, during the years 1955-1970. As well as the every Sunday morning retreats at the Bolívar Park, and the educational concerts in schools and towns of the department, there was a great number of its musicians who were in opera, zarzuela, and the symphonic music, the orchestras of tropical music belonging to social clubs, the orchestras of radio stations, and the orchestras of the most predominant Colombian phonographic industry, established in Medellín. This article sets out to illustrate some inclusion dynamics of the musicians into other institutions, different to the Band, trying to value their contribution to the musical movement at that time.

Keywords: Banda Departamental, Band of the school of music, clubs, Antioquia, danceable music orchestras, radio station orchestras, the history of music, musical activity.

Resumen

La Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia hizo parte del movimiento musical de Medellín en los años 1955-1970. Además de las retretas en las mañanas de cada domingo en el Parque de Bolívar y de los conciertos didácticos en escuelas y municipios del departamento, un buen número de sus músicos pasó por la ópera, la zarzuela y la música sinfónica, las orquestas de música tropical que pertenecían a los clubes sociales, las orquestas de las emisoras radiales y las orquestas de la más pujante industria fonográfica de Colombia con sede en Medellín. Este artículo se propone ilustrar algunas dinámicas de inclusión de los músicos en otras instituciones distintas a la Banda, con la intención de valorar sus aportes al movimiento musical de la época.

Palabras claves: Banda Departamental, Banda del Conservatorio, Clubes, Antioquia, Orquestas de música bailable, Orquestas de las emisoras radiales, Historia de la música, actividad musical.

Autora: Amparo Álvarez García. Magíster en Música, línea Musicología Histórica, Universidad EAFIT. Maestra en Clarinete, Universidad de Antioquia. Profesora de Historia de la Música e Historia de la Música en Latinoamérica, Departamento de Música, Universidad de Antioquia. Correo electrónico: amparoalvarezgarcia@gmail.com

La Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia y la actividad musical de Medellín, 1955-1970

Amparo Álvarez García

Antecedentes

La Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia tiene su antecedente en la Banda de la Policía Departamental de Antioquia, reabierta en 1955 por el entonces gobernador el General Pioquinto Rengifo¹ mediante el decreto 603 de 1954 (Zapata, 1971, Álvarez, 2014). Para el nombramiento de los integrantes se hizo una convocatoria nacional a la que acudieron músicos de diferentes lugares del país, por lo cual se creó mucha expectativa, no sólo en cuanto a la calidad musical (Villa, 1955a), sino también en cuanto a la importancia para el funcionamiento de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, OSDA, institución musical con la que iría a compartir varios de sus músicos (Vega, 1955). Se nombró como director de la institución a pesar de muchas controversias², al maestro violinista checo Joseph Matza Dusek³ director de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, OSDA, y quien había contribuido a elevar el nivel artístico de esta institución. Matza Dusek fue el director de la Banda hasta su muerte en 1970. El primer concierto de la Banda Departamental en esta nueva etapa (Villa, 1955c) se hizo en el

marco de la celebración del centenario del nacimiento de Don Marco Fidel Suárez, el 23 de abril de 1955, para la cual se programaron diferentes actos culturales en el departamento de Antioquia y el país. Los conciertos de la Banda Departamental fueron muy bien recibidos por el público y reseñados en el periódico *El Colombiano* donde se destaca la calidad interpretativa de la nueva institución musical (Villa, 1955b).

Por medio del decreto 31 de 1957⁴, la Banda pasó a depender de la sección de Extensión Cultural del departamento de Antioquia y cambió su carácter de militar a civil. El papel que cumpliría en adelante sería educativo, lo que se puede corroborar en la programación de conciertos didácticos en las escuelas de Medellín⁵ y en los municipios del departamento de Antioquia. El dinamismo que alcanzó el movimiento cultural de la ciudad garantizó espacios de proyección para la Banda Departamental con la transmisión desde el Parque de Bolívar de sus conciertos por Radio Libertad, Radio Nutibara o por La Voz de Antioquia; de la misma manera generó espacios para la Orquesta Sinfónica de Antioquia y para

1 Pioquinto Rengifo fue gobernador de Antioquia entre el 18 de junio de 1953 y el 6 de octubre de 1956.

2 Sobre el nombramiento del director ver: *El Colombiano*, Solicitan director criollo para la banda de músicos, 1955.

3 Joseph Matza Dusek (Praga, Checoslovaquia, 1904 - Medellín, Colombia, 1970). Renombrado solista de violín, quien en 1930 emprendió una gira por Suramérica con el pianista Eric Landerer. Se radicó en Colombia en 1932 y finalmente se instaló en Medellín en 1938. Asumió la cátedra de violín en el Instituto de Bellas Artes; integrante de las orquestas de la radio, director de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, de la Banda Departamental y de la Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia. Se constituyó en el eje del movimiento musical de la ciudad.

4 Colección FAES. Archivo Orquesta Sinfónica de Antioquia (OSDA) -C-23, Folio 24-28.

5 Vega, 1957, *El Colombiano*, Programa abril 27 - mayo 3, 1958).

los conciertos organizados por la Sociedad Amigos del Arte, de los cuales cabe destacar el de la Orquesta Filarmónica de Nueva York bajo la dirección de Leonard Bernstein, que significó un acontecimiento cultural sin precedentes en la ciudad de Medellín⁶.

En 1959 se creó el Conservatorio de Música de Antioquia conocido luego como Conservatorio de la Universidad de Antioquia; un año después se autorizó la anexión de la Banda Departamental y de la Orquesta Sinfónica de Antioquia a este⁷. Con dicha anexión se conservaron los aportes asignados por el presupuesto departamental para el sostenimiento de ambas entidades. La Banda continuó con los programas de divulgación cultural antes señalados por la Secretaría de Educación Departamental⁸.

La transformación institucional de la Banda desde 1955 es evidente en muchos aspectos. En su reapertura estuvo adscrita a la Secretaría de Gobierno como Banda de la Policía Departamental: era de carácter militar y sus integrantes debían usar uniforme de la Policía y seguir el protocolo policial (Ospina, 2010). Para mejorar el nivel de los músicos se hizo una convocatoria nacional. En ese momento Medellín era sede de las más importantes casas disqueras, clubes sociales y emisoras de radio. Así, llegaron músicos de varias ciudades del país que además conformaron orquestas de músicaailable (Burgos, 2001), lo cual enriqueció el panorama musical de la ciudad. Además de cambiar el carácter de militar a civil, los integrantes de la Banda adquirieron otra categoría, pasaron de “policías” a “músicos” y con el cambio al

Conservatorio, a “profesores”; esto, más que una cuestión de nombre, lo que refleja es un mejor estar laboral y una profesionalización de la práctica de la música.

Después de hablar de la banda y de su transformación a lo largo de los años vamos a referirnos a ella como una institución que se ha constituido en un elemento innegable de cohesión social, que ha dinamizado no sólo el medio cultural y educativo con sus conciertos en el Teatro Pablo Tobón Uribe o en el Parque de Bolívar, sino también con las actividades musicales en otros escenarios como clubes sociales y emisoras radiales (Álvarez, 2012).

Los músicos en otras actividades

Los músicos de la Banda Departamental y del Conservatorio de la Universidad de Antioquia fueron parte activa de las orquestas que se formaron para llevar la Zarzuela y la Ópera a otras ciudades del país⁹, géneros que fueron difundidos por la radio. Los más destacados eran invitados a tocar con la Orquesta Sinfónica Nacional¹⁰, otros lo hicieron en las orquestas de la radio, de baile, de los clubes sociales o como integrantes de orquestas de la pujante industria disquera de Medellín. El reconocimiento musical y social proyectó a algunos músicos a nivel nacional. El repertorio interpretado oscilaba entre música universal, colombiana, de baile, ópera y zarzuela. Además se promovieron arreglos de música colombiana hechos por músicos de la banda, y grabaciones de discos en los que se incluyó sólo música colombiana¹¹.

6 *El Colombiano*, Un acontecimiento musical, La Orquesta Filarmónica de Nueva York, 1958

7 Asamblea Departamental, Ordenanza 33, Artículo 22. Departamento de Administración Documental (DADUDEA), Ordenanza N°33 de 1960.

8 Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°17, 31 de enero de 1961.

9 CMA, Actas, N°33, 25 de julio de 1961, en la cual se informa sobre el permiso concedido a algunos miembros, para viajar a Manizales a formar parte de la orquesta durante la temporada de ópera en esa ciudad.

10 CMA, Actas, N° 92, 2 de noviembre de 1966.

11 Una idea contraria la plantea Heriberto Zapata Cuéncar, al anotar que la Banda Departamental descuidó la música colombiana. Zapata Cuéncar, 1971.

La banda, sus músicos y la música colombiana en las grabaciones

La industria fonográfica fue clave en la difusión de la música andina colombiana. Carlos E. Serna resaltó las cualidades de una grabación hecha en 1960 por el sello Ondina, que apenas incursionaba en las grabaciones de *Long Play* (Serna, 1960, p. 14); el sello Sonolux produjo un *Long Play* con Garzón y Collazos como intérpretes, donde cantaban las composiciones más representativas de la música colombiana: *Arrunchaditos*, *Copito de Yerbabuena*, *María Antonia*, *Pasito*, *Campesina Santandereana* y *Soy Colombiano*, entre los bambucos; los pasillos *Soberbia y Hurí*, el torbellino *Tierra Caliente*, la danza *Negrita*, el joropo *El Guaro* y la guabina *Río Neiva* (Serna, 1960a). Sonolux compitió con Discos Fuentes, pero esta última se especializó en música del Caribe colombiano (Henaó, 1963). Por otra parte, el sello Codiscos¹² lanzó al mercado la grabación de la Estudiantina Iris, dirigida por Jesús Zapata, llamada “Recuerdos de la Patria”, también de música colombiana y con obras de Luis A. Calvo, Terig Tucci y Pedro Morales Pino. Valga destacar el artículo de prensa que informó sobre esta grabación:

MÚSICA COLOMBIANA-. Después de la primera grabación estereofónica, que por cierto ha obtenido amplia y entusiasta acogida por parte de los devotos de los aires nacionales, la Compañía Colombiana de Discos de esta ciudad acaba de lanzar la versión monofónica del maravilloso álbum Z-2094 del sello nacional “Zeida”, de larga duración y alta fidelidad. Bajo el título “Recuerdos de la Patria” y con hermosa

carátula ilustrada con un motivo de la cultura indigenista agustiniana, esta espléndida grabación contiene las siguientes selecciones antológicas de la auténtica música colombiana: el Intermezzo N°1, el bambuco “El Republicano” y la Danza “Madeja de Luna” del maestro Luis A. Calvo; los pasillos “Iris”, Chispazos y Pierrot del maestro Pedro Morales Pino; y los pasillos Corazones sin Rumbo, de Juan P. González, Anita la Bogotana de Terig Tucci; “Eduardo Santos” de Gilberto Cortés; Yagarí de Maruja Hinestrosa; Los Mochuelos de Jerónimo Velasco; y Pachulí, de D.R. de A. Esta nueva grabación de “Codiscos” posee sonoridad deslumbrante y las doce páginas están magistralmente interpretadas por la estudiantina “Iris” que dirige el joven maestro Jesús Zapata. Las notas explicativas fueron escritas por Efraín Arce Aragón. (Villa, Música colombiana, 1962)

Pero no sólo fueron las estudiantinas y duetos los que incursionaron en la grabación de música colombiana; también encontramos el trabajo “Colombianísimo” del conjunto de Emilio Velásquez, contrabajista y tubista de la Banda del Conservatorio, en cuya grabación también intervinieron Alcides Lerzundy, Luis Pizarro y Gabriel Uribe, flautistas e igualmente integrantes de la Banda. En el artículo de prensa que informa sobre dicho lanzamiento se destaca la grabación en alta fidelidad y la edición monofónica y estereofónica como grandes novedades tecnológicas. También se intenta difundir la música colombiana exaltando los sentimientos patrios. Para el autor de dicho

12 Codiscos S.A. es una de las primeras empresas discográficas creadas en Colombia; fue fundada en 1950. Desde entonces se ha convertido en la compañía discográfica nacional más importante. Su filosofía ha sido desde siempre contar con excelentes artistas y productos de la más alta calidad. En 1958 se construyeron y entraron en funcionamiento los estudios de grabación, con el objetivo de no sólo distribuir, sino grabar y estimular el talento de autores, compositores, arreglistas y ejecutantes colombianos y de esta forma proporcionar nuevas oportunidades de trabajo a la gente de la región. Ha sido una empresa reconocida no sólo por sus productos, servicios e innovación sino también por su calidad humana y su compromiso con el avance musical y cultural de los pueblos. Su desarrollo, crecimiento e integración la ha mantenido a través de los años como una compañía de primer orden en la industria fonográfica en Colombia que destacó el inmenso talento nacional para hacerlo grande ante el mundo. (Codiscos, 2007, en: <http://www.codiscos.com/empresa.html>).

artículo, esta producción: “será recibida con patriótica complacencia por los fervorosos amigos de nuestra música”¹³. Para promover el sentimiento patrio, en el marco del sesquicentenario de la Independencia de Colombia, el gobierno colombiano quiso apoyarse en las casas disqueras, proponiendo la difusión y grabación de música colombiana. Este llamado fue atendido por la Compañía Colombiana de Discos “Codiscos” y su sello “Zeida”, como un programa encaminado a su divulgación.

La grabación de música colombiana realizada por la Banda del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia entre 1961 y 1962, fue fundamental para su difusión en formato de banda sinfónica. En el año 1961 el director del Conservatorio de la Universidad de Antioquia, Rodolfo Pérez González, daba cuenta a la Junta del Conservatorio de la propuesta formulada por la empresa Codiscos para grabar *música colombiana*, interpretada por la Banda de la recién fundada institución musical¹⁴. Finalmente se firmó el contrato de grabación por \$2.500 y \$2.00 de regalía por cada disco, la cual se realizó en noviembre de 1961¹⁵. Al año siguiente ya se estaba hablando del “producido” de la grabación del disco, el cual se propuso distribuirlo entre los músicos y dejar un 15% de ese dinero para el Conservatorio a petición del señor rector¹⁶. Las regalías en 1963 ascendieron a \$3.986,00, dinero que se acordó invertir en instrumentos para la Banda.¹⁷

En la grabación del disco en 1961, la Banda del Conservatorio no sólo abordó un repertorio con hondo sentido patriótico y regional sino que además incluyó una novedad: la grabación con sonido estereofónico del Himno Nacional de Colombia (la versión realizada en años anteriores

por la Banda Nacional de Bogotá era monofónica). Dicho Himno era el que se escuchaba en la radio y en los actos públicos del país. Otra novedad fue la grabación del Himno Antioqueño, versión que todavía se escucha en la radio durante los actos públicos del Departamento de Antioquia y la grabación del bambuco *Antioqueña*, en arreglo de José Roza Contreras, director de la Banda Nacional de Bogotá. Gran parte del repertorio grabado incluyó arreglos de integrantes de la Banda del Conservatorio como Julio Mesa, Pedro Nel Arango, Nicolás Torres, Blas Emilio Atehortúa (quien había sido integrante de la Banda en 1957) y Emilio Velásquez, figuras reconocidas en el ámbito nacional no sólo como instrumentistas sino como arreglistas y compositores.

Imagen 1. Banda del Conservatorio durante la grabación del disco.



Álbum: La música de Colombia. Sello: ZEIDA, 1961.

El disco de música colombiana grabado por la Banda, bajo la dirección de Joseph Matza, contiene las siguientes obras¹⁸:

13 Villa, *Música colombiana*, 1963, p. 5.

14 El Conservatorio de Música de Antioquia fue creado mediante el Artículo 17 de la Ordenanza N° 21 del 28 de noviembre de 1959 de la Asamblea departamental y del acuerdo N° 1 del 24 de febrero de 1960 del Consejo Superior de la Universidad de Antioquia.

15 CMA, Actas, N° 42, 7 de noviembre de 1961.

16 CMA, Actas, N°52 y N°53, junio de 1962.

17 CMA, Actas, N°75, 7 de mayo de 1963.

18 Sello Codiscos LDZ 20103.

Tabla 1. Obras del álbum “La música de Colombia”.

OBRAS	COMPOSITOR	TRANSCRIPCIÓN PARA BANDA
HIMNO NACIONAL DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA	Rafael Núñez – Oreste Síndici	José Rozo Contreras
HIMNO ANTIOQUEÑO	Epifanio Mejía – Gonzalo Vidal	Julio E. Mesa
BUNDE TOLIMENSE	Alberto Castilla	José Rozo Contreras
EL GUATECANO	Emilio Murillo	Nicolás Torres
VIRGINIA	Carlos Vieco O	Julio E. Mesa
BRISAS DEL PAMPLONITA	Roberto Irwin – Elías M. Soto	José Rozo Contreras
AMALIA	Joaquín Arias	Blas Emilio Atehortúa
DANZA NEGRA	Lucho Bermúdez	Nicolás Torres
FLORES NEGRAS	Julio Flores	Nicolás Torres
ANTIOQUEÑITA	Miguel Agudelo – Pelón Santamarta	José Rozo Contreras
EL CAFETERO	Maruja Hinestroza	Julio E. Mesa
SENDERITO DE FLORES	Jorge Camargo S.	Jorge Camargo S.
SUEÑO ENCANTADOR	Pedro Nel Arango	Nicolás Torres
NUBIA	Pedro Nel Arango	Emilio Velásquez

Fuente: Carátula del Álbum “La música de Colombia”. Sello: ZEIDA, 1961 Sello Codiscos LDZ 20103

La trayectoria artística de Joseph Matza, una historia de la Banda y un comentario sobre los aires colombianos, así como la historia del Himno Antioqueño y la del Himno Nacional de la República de Colombia, fueron temas resaltados en la carátula de este disco. Lo patriótico seguía siendo eje central en la promoción de la música colombiana. En la misma carátula se cita una de las canciones patrióticas que antecedieron al Himno Nacional: la que compuso José María Salazar, llamada Himno a Bolívar y cantada por Nicolás Quevedo Rachadel¹⁹ en honor del natalicio del libertador Simón Bolívar. A continuación un fragmento:

Coro
 Tu nombre Bolívar
 la fama elevó
 sobre otros héroes
 que el mundo admiró
 Desde el mar del norte
 Bolívar triunfó [...] ²⁰.

La misma carátula aclara que un Himno Nacional fue interpretado en 1873 por 1200 voces y dos bandas y fue compuesto por Ignacio Figueroa, con estrofas de varios autores. La versión grabada en el disco de 1961 era ya la versión oficial que realizó José Rozo Contreras

19 Compositor venezolano, quien llegó con Simón Bolívar en 1827 a Santafé de Bogotá.

20 Sala de Manuscritos, Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA).

para Banda Sinfónica- Banda Militar y que había adoptado el gobierno nacional desde 1946. Además de toda esta información, está la conformación de la Banda en la que se cuentan 51 integrantes, más el director:

Un flautín, dos flautas, dos oboes, un clarinete piccolo, seis clarinetes sopranos primeros, seis clarinetes sopranos segundos, un clarinete contralto, un clarinete bajo, un fagot, un saxofón contralto, un saxofón tenor, un saxofón barítono, un saxofón bajo, dos fiscornos sopranos, dos fiscornos contraltos dos fiscornos tenores, cuatro cornos (trompas), seis trompetas, dos trombones tenores, un trombón bajo, tres fiscornos bajos, timbales, bombo, caja, platillos²¹.

Otra información que arroja la carátula de este trabajo fonográfico es la presentación de la grabación, en la cual se habla de una primera función netamente colombianista y del propósito cívico que cumple, pues las doce obras colombianas que fueron pensadas en primera instancia para la divulgación de la música tradicional de distintas regiones del país, están enmarcadas con el Himno Nacional y el Himno Antioqueño. Además, se habla del despliegue técnico y los equipos que se utilizaron por primera vez en Colombia para una grabación de esa magnitud en cuanto a la utilización de una agrupación tan numerosa pues, como sabemos, hasta el momento solo se habían grabado orquestas de baile, estudiantinas y duetos. Finalmente, se agradece a las directivas de la Universidad de Antioquia y a su Conservatorio de Música por la colaboración prestada para la realización de esta grabación. Los músicos y su director dedicaron varios meses a la preparación de las

obras que se grabarían en este disco de larga duración, calificado como un verdadero concierto de música colombiana por su valor artístico y con proyección no sólo nacional sino internacional. Las próximas negociaciones con el sello Codiscos sólo se cristalizaron en los años 70²², durante el período que ejerció como director Efraín Moreno Restrepo y como subdirector Tomás Burbano Ordóñez.

Otra grabación que hizo la Banda fue la del himno de la Universidad de Medellín en 1965, para la celebración de sus 15 años; en esta ocasión estuvo acompañada por los Coros de la Universidad de Medellín. La música del himno fue compuesta por Luis Eduardo González y la letra por Carlos Castro Saavedra.

Imagen 2. Rótulo de la grabación del Himno de la Universidad de Medellín



Sala de Música, BLAA

21 Álbum. La música de Colombia. Sello: ZEIDA, 1961. En la carátula.

22 CMA, Actas, N°77, 5 de mayo de 1964. En marzo de 1964 la empresa Codiscos hizo otra propuesta para la grabación de música colombiana, pero el rector Ignacio Vélez Escobar no aceptó los términos del contrato.

El director Joseph Matza estuvo al frente de la grabación de una colección llamada “Para que sea más conocida nuestra Tierra”. En ella se incluyeron el himno de Aranzazu, con letra de Samuel Mesa y música de Juan Crisóstomo Osorio y el bambuco “El Cabuyal”, del mismo compositor. Quien canta es el profesor del Conservatorio de la Universidad de Antioquia, José Iván Escobar. En sintonía con las grabaciones anteriores, estos trabajos exaltan lugares, la idiosincrasia de los pueblos, sus valores, sus gentes, sus actividades económicas y sus más caras aspiraciones. Tal es el caso del himno de Aranzazu, un pueblo caldense trepado en las montañas de la cordillera central de cuyos cultivos dice el himno: “parecen tus campos un rubio ajedrez”. No menos elogios merecen sus mujeres a quienes les atribuye “fuego en las pupilas”, que además son “como las tardes dulces y tranquilas”, / cual melocotones de marzo y abril...”

Imagen 3. Rótulo de la grabación del “Himno de Aranzazu” y del Bambuco “El Cabuyal”, bajo la dirección de Joseph Matza.



ASAB, Archivo Cuéllar.

Los músicos de la banda y las orquestas de baile

Los músicos de la Banda dinamizaron el mercado, los arreglos, las presentaciones en los clubes, las presentaciones en las emisoras y las mismas orquestas de las emisoras; en fin, todo cuanto tuvo que ver con la “época de oro” de las grabaciones y de la radio, tal como se conocieron estas dos décadas.

Tomás Burbano Ordóñez llegó a Medellín en 1943 y tocó durante un año en la Banda de la Policía, bajo la dirección de Roberto Vieco²³, participó desde el sello Ondina en la industria fonográfica. Desde mucho antes de comenzar en la Banda Departamental, en 1955, trabajó con diferentes orquestas en el Hotel Nutibara de Medellín, entre ellas la Italian Jazz, bajo la dirección de Guillermo González. Grabó con el sello “Discos Ondina”, del cual fue Director Artístico durante ocho años. En ellos aparece el rótulo “Orquesta de Tomás Burbano”, pero en

23 En el libro Antioquia bailaba así, Burgos (2001) le hace una entrevista a Tomás Burbano. pp. 331-343.

realidad estaba conformada por músicos de otras orquestas que se juntaban en el estudio para grabar: Miguel Ospino, trompetista de la Orquesta de Lucho Bermúdez, Manuel Cervantes, trompetista de los Corraleros del Majagual, Luis Cataño, el “Cholo” Gallardo y Alcides Lerzundy, todos ellos integrantes de la Banda Departamental.

Otras grabaciones de Burbano con el sello Ondina, fueron “Aguacerito” y “El Cuyanguillo” con Guillermo Zuluaga “Montecristo”²⁴. Igualmente realizó grabaciones con la cantante Alba del Castillo, de quien decía: “tenía una voz musical muy hermosa” (Burgos, 2001, p. 339).

Imagen 4. Rótulo de la grabación de la “Sonora Burbano”



ASAB, Archivo Cuéllar

Llámesese “Sonora Burbano”, u “Orquesta de Tomás Burbano” (Burgos, 2001), como también era conocida, en su condición de orquesta de grabación, es probable que le haya facilitado el acceso a las emisoras y le haya garantizado una mayor calidad en sus producciones, pero esto limitaba su actividad al trabajo en los estudios fonográficos. Otra orquesta de estudio que compartió músicos con la “Sonora Burbano” fue la “Orquesta Sonolux”, conformada por músicos excepcionales como Miguel Ospino, Manuel Cervantes, Antonio González y Gabriel Uribe, integrantes, además, de la Banda Departamental.

24 Guillermo Zuluaga, (Medellín, Colombia, 27 de noviembre de 1924 17 de octubre de 1997), mejor conocido como Montecristo, fue un actor y humorista colombiano, nombrado como mejor humorista de América. Nació en el barrio Buenos Aires del municipio de Medellín. (Wikipedia, s/f, en: http://es.wikipedia.org/wiki/Guillermo_Zuluaga_Montecristo).

25 ASAB, Archivo Cuéllar. Observemos aquí la grabación de la “Sonora Burbano”, la cual en realidad era una orquesta de grabación

Imagen 5. Orquesta Sonolux, 1960.



Integrantes de izquierda a derecha: Arsenio Montes, Luis Cataño, Álvaro Rojas, Viroli, Pedro Echemendía, Oscar Hernández, Manuel Cervantes, Antonio González, Falconery Acevedo, Juancho Vargas, Luis Uribe Bueno, Frank Cortez, Gabriel Uribe, Alberto Díaz, Reyes Cervantes, Andresito Ramos, Rafico Valera, Arturo Arango, Miguel Ospino.²⁶

Quienes aparecen subrayados pertenecen a la Banda Departamental, a excepción de Gabriel Uribe, quien se incorporaría luego a la Banda del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia.

El movimiento de las orquestas de baile y de grabación tiene sus antecedentes en la Orquesta Jazz Nicolás, fundada en 1920 y dirigida por Nicolás Torres Baena; debe su nombre a que jazz quería decir baile; es decir, no tocaban Jazz propiamente sino música de baile

(Burgos, 2001). En 1924 contaba con músicos que, si bien aún no pertenecían a la Banda, posteriormente harían parte de ella como Arturo Salazar, batería; Emilio “Millo” Velásquez, contrabajo de viento; en 1937, entre sus integrantes, estaban también Nicolás Torres Santamaría (hijo), en el piano, quien luego sería percusionista de la Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia, al igual que Lino Echeverri, trompetista.

²⁶ Foto e integrantes por cortesía de Juancho Vargas. Director artístico, junto con Luis Uribe Bueno, de la empresa fonográfica Sonolux.

Imagen 6. Orquesta jazz Nicolás, s.f.



Burgos, Antioquia bailaba así, 2001, p. 6.

En 1946, Nicolás Torres Santamaría formó la Orquesta Tropical, que de igual manera, estuvo integrada por músicos que luego pertenecerían a la Banda Departamental, entre ellos, José Machado, Enrique Gallego y César Sepúlveda.

Los músicos de la banda y las orquestas de los clubes

Los clubes sociales, además de cumplir con la función de transformar la población en una

“ciudad civilizada”, y de hacer girar a su alrededor gran parte de la actividad cultural de Medellín (Londoño, 2002, p.326), a finales de la década de los 40 y las décadas de los 50 y 60, tuvieron orquestas de músicaailable de planta, de las cuales eran integrantes algunos músicos de la Banda. Figuraron entre los clubes: El Edén Country Club, Medellín, Campestre, Pennsylvania, Miraflores, El Rodeo, el del Cerro Nutibara y el Hotel Nutibara. Algunas de sus orquestas tuvieron un éxito reconocido por

varias décadas en toda Colombia. La orquesta más influyente fue la de Lucho Bermúdez que por los años sesenta tocaba en el Club Campestre.

Esta orquesta llegó a Medellín en 1948 y permaneció en la ciudad hasta 1962.

Tabla 2. Clubes, orquestas y músicos de la banda

CLUB	ORQUESTA	INTEGRANTES QUE TAMBIÉN PERTENECIERON A LA BANDA
El Edén Country Club	Orquesta Swing Stars,	César Sepúlveda, trompetista y Arsenio Montes trombonista.
El Club Medellín y Club de Profesionales	Orquesta Rítmica	Enrique Giraldo, saxofón; Efraín Herrera, saxofón; José Machado, saxofón; Emilio Velásquez –bajo- y Arsenio Montes, en ocasiones también en el bajo
El Club de Profesionales	Los Estudiantes	Álvaro Rojas en el Saxofón y Francisco Castrillón en la trompeta, Ramón Paniagua saxofonista
El club El Rodeo	Orquesta de los Hermanos Martelo	Además de los Martelo, el saxofonista Humberto “Mono” Ospina y Luis Cataño
Club Medellín	Italian Jazz, antes llamada Orquesta de Guillermo González	Pedro Nel Arango, “Licho” Almario, Efraín Moreno ²⁷ , León Cardona ²⁸ , Tomás Burbano, Guillermo González, entre otros
Club Campestre	Orquesta de Lucho Bermúdez ²⁹	Arsenio Montes, Manuel Cervantes, Miguel Ospino, Francisco Castrillón.

Fuente: Alberto Burgos, Antioquia Bailaba Así, 2001.

27 Efraín Moreno fue saxofonista de la Banda Nacional de Bogotá y posteriormente fue director de la Banda del Conservatorio de Música de la Universidad de Antioquia.

28 León Cardona García (1927. Yolombó- Antioquia- Colombia-NA). Sus primeros estudios musicales fueron junto a su madre, Celia García Castaño. Estudió solfeo, armonía y flauta en el Instituto de Bellas Artes de Medellín. Más adelante estudió dirección, contrapunto, armonía, composición y tiple con José María Tena y Alex Tovar. Fue director del coro Cantares de Colombia, agrupación con la que grabó más de 10 discos; director de la orquesta de la Emisora Nueva Granada; director de la Editorial de Música RHYMA, seccional Medellín; director de Sonolux durante 9 años; miembro del comité técnico de Funmúsica; presidente del consejo directivo de Acinpro. Ha sido merecedor de diferentes condecoraciones por parte de organizaciones gubernamentales y municipales. Como compositor se ha destacado en el ámbito de la música andina, siendo interpretadas sus obras por los más destacados intérpretes nacionales (Biblioteca Digital de Música de la Universidad EAFIT, s/f, en: www.bdmusica.eafit.edu.co).

29 Luis Eduardo Bermúdez Acosta “Lucho Bermúdez” (Carmen de Bolívar, 25 de enero de 1912- Bogotá, 23 de abril de 1994). Compositor de música popular. Después de finalizar sus estudios en la ciudad de Santa Marta se vinculó a la Banda Militar, ejecutó el flautín, la flauta, el trombón de vara y la guitarra. Sobresalió como intérprete del bombardino, trompeta, saxo alto y clarinete, su instrumento preferido. En 1947 realizó grabaciones que fueron un éxito a lo largo del continente, desde Cuba hasta Argentina. En esta época fundó la orquesta que llevó su nombre. (Biblioteca Digital de Música de la Universidad EAFIT, s/f, en: www.bdmusica.eafit.edu.co).

Imagen 9. Orquesta de Lucho Bermúdez, s.f.



Archivo fotográfico, Biblioteca Pública Piloto.

A la orquesta de Lucho Bermúdez se refirió Humberto Ospina, así:

La orquesta organizada que había en Medellín, era Lucho Bermúdez y todos los integrantes de Lucho, estaba el maestro Arsenio Montes, que era el trombonista y bajista de Lucho, estaba Millo, un personaje famoso y un señor bajista, arreglista y compositor de música colombiana, quien tocaba con Lucho en las grabaciones para

que Arsenio tocara el Trombón. Estaba Manuelito Cervantes, primera trompeta de Lucho y estaba Miguelito Ospino, trompeta de Lucho Bermúdez, en la banda estaban todos los músicos de Lucho, este señor Cataño, Luis Cataño; mi compadre Castrillón era tercera trompeta de Lucho un gran músico, el grillo, le decíamos el grillo, lo apodábamos el grillo, bueno (...) (Humberto Ospina, comunicación personal, 20 de febrero de 2010)

La Orquesta de Lucho Bermúdez tuvo gran influencia en los músicos, pues todos querían tocar sus gaitas en los conjuntos, lo cual requería de un gran dominio técnico de sus instrumentos.

Sí, es que esa época con la música de Lucho, los que empezamos con el Clarinete nos volvimos duchos [sic], porque tocando esas vainas nos daba mucha facilidad para la interpretación; entonces llegamos a la Banda barberitos [sic], como decía mi compadre y mi amigo Ricaurte: vea papá tocamos esa gaita llegamos a la banda barberitos [sic]. (Humberto Ospina, comunicación personal, 20 de febrero de 2010)

Observemos aquí la retroalimentación entre la Banda y la Orquesta de Lucho Bermúdez; esta última contaba con las primeras partes de la Banda como eran las trompetas, los saxos, los trombones y, en ocasiones, el bajo.

(...) la banda se creó y lógicamente tenía que llamar lo mejorcito que había; y lo mejorcito que había eran los directores o solistas de las orquestas de baile. Las orquestas de baile por aquella época eran semitropicales porque Lucho apenas comenzó a traer algo de ritmo de allá de la costa y el antioqueño aprendió a funcionar con un sistema de un porro muy antioqueñizo [sic] y Lucho pues entró aquí, entonces esos solistas eran estrellas, entonces las primeras trompetas de la banda eran las primeras trompetas de Lucho. O también la primera trompeta de los Hermanos Martelo o de Edmundo Arias, o de grupos tal vez un poquito más pequeños que trabajaban en los 3 o 4 Grilles distinguidos o en los clubes. (Alberto Sánchez, comunicación personal, junio 15 de 2010).

Posteriormente, en la década de los 60, surgieron en Medellín las Orquestas Juveniles

que eran conjuntos musicales más pequeños, algunos con nombres en inglés dada la influencia norteamericana en aquella época. Llamaban la atención por la juventud de sus integrantes y porque económicamente fueron más rentables para los clubes. Podemos enumerar varios de estos conjuntos: *Los Teen Agers*, *Los Golden Boys*, *Los Black Stars* y *Los Claves*. En estas orquestas, como era de esperarse, también tocaron algunos miembros de la Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia: William Gaviria, clarinetista de la Banda y quien tocaba saxofón en los *Black Stars*; Alberto Sánchez, percusionista de la Banda y saxofonista de *Los Claves*; Jaime Uribe, clarinetista de la Banda en la década de los 70, fue saxofonista en *Los Hispanos* y en *Los Graduados* (Burgos, 2001).

En el anterior recorrido puede apreciarse la riqueza interpretativa de la Banda; va desde la “música de baile” hasta la ópera, pasando por la zarzuela y la música sinfónica; es innegable su valiosísima participación en las orquestas de las emisoras y en las orquestas de los principales clubes de Medellín, destacándose además la versatilidad musical de sus integrantes.

Los músicos y las orquestas de la radio

Antes de vincularse a la Banda algunos músicos pertenecieron a las orquestas de la radio. Un ejemplo significativo fue el de Tomás Burbano y Everardo Tobón quienes trabajaron como músicos en la Orquesta de la Emisora “Radio Libertad”, que luego sería “La Voz de Medellín” (Gutiérrez, 2006), emisora que como “La Voz de Antioquia”, contó con Orquesta y cantantes de gran calidad. Emilio Velásquez Estrada, contrabajista y tubista y Arsenio Montes, trombonista, hicieron parte, no sólo de la Orquesta Sinfónica de Antioquia, sino también de la Orquesta de “La Voz de Antioquia”.

Imagen 10. Manuscrito de carta de Emilio Velásquez dirigida a Migdonia Barón, secretaria de la Orquesta Sinfónica de Antioquia.

Señorita Migdonia
E. S. S.

FAES
Antioquia f22

Hágame el favor de mandarme
con el portador Sr. Montes, el cheque
que me corresponde por el Concierto del
día Lunes 13 del presente.

Esto lo hago por encontrarme haciendo
unos programas en la Voz de Antioquia que
se terminan hasta las 6 p.m. el resto
lo puedo firmar el Lunes, a las 3 p.m.

M. Emilio Velásquez E.
C. # 776543

Medellín Octubre 17 de 1958

Colección FAES, Archivo Orquesta Sinfónica de Antioquia (OSDA), C-20, folio 27

La emisora “La Voz de Antioquia”, por sus programas en vivo desde 1935, se convirtió en la “Meca de la Radiodifusión Nacional”³⁰ y estuvo al mismo nivel de las más grandes emisoras de Latinoamérica, en una ciudad que tuvo un desarrollo vertiginoso en la actividad radial. Contó con su propia orquesta y, entre sus directores, tenemos a Pietro Mascheroni, José

María Tena, Manuel J. Bernal y Fernando Molina; por ella pasaron los siguientes músicos:

Violines: Joseph Matza, Rafael Salazar, Gustavo Calle, Pedro Begué
Violas: Evelio Gutiérrez, Jorge Gómez
Violonchelo: Alberto Marín Vieco
Contrabajo: Leonel Calle

30 Gutiérrez, La cultura musical de la radio historia de su origen y evolución hasta los años 50, 2006.

Flauta: Juan de Dios Vélez y Gabriel Uribe
 Clarinete: José Machado y Jesús López
 Trompeta: César Sepúlveda y José Rodríguez
 Trombón: Luis E. Gallego
 Percusión: El Negrito Jack. (Gutiérrez, 2006)³¹

El repertorio de la Banda era amplio: conciertos fúnebres en memoria del presidente de los Estados Unidos J.F. Kennedy o en memoria del gobernador Pioquinto Rengifo (su fundador y benefactor), conciertos especiales en conmemoración del bicentenario del natalicio de Mozart, su participación en eventos culturales como la Feria del Libro Colombiano, los conciertos con directores invitados (quienes le imprimían su propio sello al estrenar obras o al ejecutar repertorio no habitual en la agrupación), los conciertos de música colombiana para la conmemoración de las fiestas patrias, todo ello demuestra el interés de la Banda por participar activamente en los eventos culturales, políticos y sociales más trascendentales de la ciudad.

La radio fue el medio masivo por excelencia, que además difundió los conciertos de la Banda en distintas emisoras, llevando su música y su legado a muchos hogares antioqueños y dándola a conocer ampliamente en el contexto local.

Conclusiones

La Banda como agrupación que participó en la vida cultural de la ciudad, durante los años 50 y 60, actuó en distintos escenarios. La transmisión de los conciertos por *Radio Libertad*, la participación en las orquestas de *La Voz de Antioquia* y *La Voz de Medellín*, la dieron a conocer al difundir sus producciones por varias décadas. Muchos de sus integrantes participaron en las orquestas de Ópera y Zarzuela, en la Orquesta Sinfónica de Antioquia, en las orquestas de música del Caribe y en las principales orquestas de Medellín. Así mismo, se

vincularon a los clubes de mayor renombre en la ciudad. En este proceso la industria fonográfica salió fortalecida. En otras palabras la Banda del Conservatorio y sus integrantes dinamizaron la actividad musical de Medellín.

Referencias:

- Álvarez, A. (2012). *De la Banda Departamental a la Banda del Conservatorio de la Universidad de Antioquia, 1955-1970*. (Tesis de maestría). Universidad EAFIT, Medellín.
- Biblioteca Digital de Música de la Universidad EAFIT. (s/f). *Biografía de Lucho Bermúdez*. Recuperado de: www.bdmusica.eafit.edu.co
- Biblioteca Digital de Música de la Universidad EAFIT. (s/f). *Biografía León Cardona García*. Recuperado de: www.bdmusica.eafit.edu.co
- Burgos, A. (2001). *Antioquia bailaba así*. Medellín: Editorial Lealon.
- Codiscos S.A. (2007). *Empresa*. Recuperado de: <http://www.codiscos.com/empresa.html>
- Gutiérrez, D. (2006). *La cultura musical de la radio historia de su origen y evolución hasta los años 50*. Medellín: Ed. Universidad EAFIT.
- Henao, D. (27 de enero de 1963). Del Arte popular: La música de nuestra tierra a través del disco nacional. *El Colombiano*, p. 5L.
- Londoño, P. (2004). *Religión, Cultura y Sociedad en Colombia: Medellín y Antioquia (1850-1930)* Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Programa abril 27 - mayo 3. (27 de abril de 1958). *El Colombiano*, p. 4L.
- Serna, C. (20 de febrero de 1960a). Por la radio. *El Colombiano*, p. 14.
- Serna, C. (22 de junio de 1960b). Por la radio. *El Colombiano*, p. 14.
- Solicitan director criollo para la banda de músicos. (5 de febrero de 1955). *El Colombiano*, p. 2.

31 Son integrantes de la Banda los que están subrayados.

Un acontecimiento musical, La Orquesta Filarmónica de Nueva York, en Medellín. (20 de abril de 1958). *El Colombiano*, p. 4L.

Vega, R. (13 de febrero de 1957). Existe la música como manifestación cultural. *El Colombiano*, p. 15.

Vega, R. (5 de febrero de 1955). La famosa banda. *El Colombiano*, p. 5.

Villa, G. (23 de abril de 1955c). La Nueva Banda. *El Colombiano*, p. 5.

Villa, G. (24 de marzo de 1955a). Banda de músicos. *El Colombiano*, p. 5.

Villa, G. (24 de noviembre de 1963). Música colombiana. *El Colombiano*, p. 5.

Villa, G. (30 de abril de 1955b). Banda Departamental. *El Colombiano*, p. 5.

Villa, G. (4 de febrero de 1962). Música colombiana. *El Colombiano*, p. 5.

Wikipedia. (s/f). *Guillermo Zuluaga Montecristo*. Recuperado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Guillermo_Zuluaga_Montecristo

Zapata, H. (1971). *Historia de la Banda de Medellín*. Medellín: Ed. Granamérica.

Archivos:

Archivo fotográfico. Biblioteca Pública Piloto, Medellín.

ASAB, Archivo Cuéllar. Universidad Distrital, Bogotá.

Colección FAES, Archivo Orquesta Sinfónica de Antioquia (OSDA), C-23, Folio 24-28. Sala de Patrimonio documental (SPD), Biblioteca Centro cultural Luis Echavarría Villegas. Universidad EAFIT, Medellín.

Colección FAES, Archivo Orquesta Sinfónica de Antioquia (OSDA), C-20, folio 27. Sala de Patrimonio documental (SPD), Biblioteca Centro cultural Luis Echavarría Villegas. Universidad EAFIT, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N° 42, 7 de noviembre de 1961. Centro de Documentación, Facultad de Artes,

Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N° 92, 2 de noviembre de 1966. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°17, 31 de enero de 1961. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°33, 25 de julio de 1961. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°52 y N°53, junio de 1962. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°75, 7 de mayo de 1963. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

Conservatorio de Música de Antioquia (CMA), Actas, N°77, 5 de mayo de 1964. Centro de Documentación, Facultad de Artes, Universidad de Antioquia, Medellín.

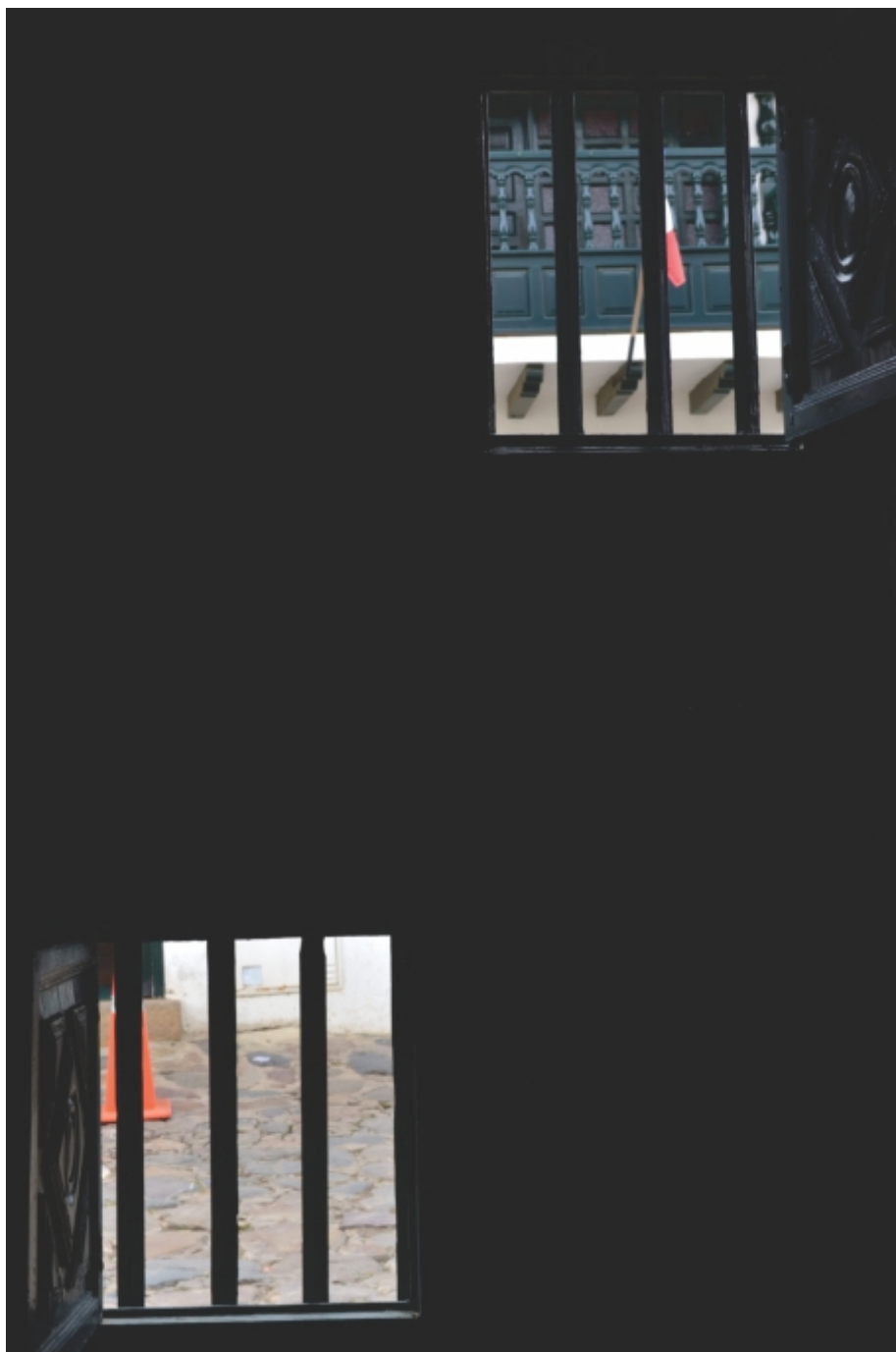
Departamento de Administración Documental (DADUDEA), Hojas de vida. Biblioteca Central, Universidad de Antioquia, Medellín.

Departamento de Administración Documental (DADUDEA), Ordenanza N°33 de 1960. Biblioteca Central, Universidad de Antioquia, Medellín.

Sala de Manuscritos, Biblioteca Luis Ángel Arango, Bogotá.

Referencia discográfica:

Álbum: La música de Colombia. Sello: ZEIDA, 1961. Codiscos LDZ 20103.



Felipe Arenas Gallo

The unforgettable in the pocket

Héctor Abad Faciolince y la crítica literaria como lectura y escritura infantil

Abstract

This paper proposes a reading of "A poem in my pocket" text belonging to *Betrayals of Memory* (2009), by Hector Abad Faciolince, which attempts to follow and expose the ways of writing and reading of the text, following the footsteps of an experience of language that inhabits it, that Giorgio Agamben calls "infancy." To do this, multiple scriptural materiality that operates in the story is highlighted, suggesting that it is a commitment to a literary criticism that extends the notions of reading and writing ideas -linked Sense and representation- as well as the publishing standardization -to let them break into images of the unsaid (in-infancy) of the unforgettable.

Keywords: writing, reading, infancy, scriptural materiality, the unforgettable.

Resumen

El presente trabajo se propone una lectura de "Un poema en el bolsillo", texto perteneciente a *Traiciones de la memoria* (2009), de Héctor Abad Faciolince, que intenta seguir y exponer los modos de escritura y lectura de dicho texto atendiendo a las huellas de una experiencia de lenguaje que lo habita, que Giorgio Agamben denomina "infancia". Para ello, se resalta la materialidad escrituraria múltiple que opera en el relato, proponiendo que la misma es una apuesta a una crítica literaria que amplía las nociones de lectura y escritura -ligadas a las ideas de Sentido y Representación, como también a la normalización editorial-, para dejar irrumpir en ellas imágenes de lo no dicho (infancia), de lo inolvidable.

Palabras claves: escritura, lectura, infancia, materialidad escrituraria, lo inolvidable.

Autora: Romina Magallanes Romera. Licenciada en Filosofía y Doctoranda en Humanidades y Artes, por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Participante del Proyecto de Investigación del Departamento de Literatura, TCP- UNAB, Colombia: "Alteraciones, búsquedas, intervenciones de la crítica literaria colombiana actual: notas para abrir la polémica".

Lo inolvidable en el bolsillo

Héctor Abad Faciolince y la crítica literaria como lectura y escritura infantil

Romina Magallanes Romera

*Nadie sabe escribir. Cada cual, sobre todo el más “grande”,
escribe para atrapar por y en el texto algo que
él no sabe escribir. Que no se dejará escribir, él lo sabe.
Bauticémosla infancia, lo que no se habla.
Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa.
Ella puebla el discurso. Éste no cesa de alejarla,
es su separación. Pero se obstina, con ello mismo,
en constituirla, como perdida. Sin saberlo, pues, la cobija. Ella es su resto.
Lo que no se deja escribir, en lo escrito, llama quizás
a un lector que no sabe ya leer o no sabe todavía: ancianos,
niños del jardín de infantes, disparatando sobre su libro abierto...
J-F. Lyotard, *Lecturas de Infancia**

I

El marco en el que se inscribe este artículo es el Proyecto de Investigación del Departamento de Literatura, TCP- UNAB, Colombia: “Alteraciones, búsquedas, intervenciones de la crítica literaria colombiana actual: notas para abrir la polémica”, dirigido por la Mg. Yuly Carolina Romero Saavedra. El aporte del mismo a dicho Proyecto radica, en primer lugar, en el desarrollo de algunos conceptos del Marco teórico, como son los conceptos de “escritura”, “lectura”, “crítica literaria”. Asimismo, propone una lectura de uno de los autores que conforman nuestro corpus de críticos literarios colombianos, como es Héctor Abad Faciolince.

En la *Historia de la lectura en Occidente* (1998), Cavallo y R. Chartier realizan una genealogía detallada de la práctica de la lectura y escritura en Occidente, que tiene dos ideas como

criterio de composición: una de ellas es que “la lectura no está previamente inscrita en el texto”, y la otra es que “un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado” (Cavallo G. y R. Chartier, 1998, p. 11).

Aunque pueda surgir una sensación de obviedad, es allí donde muchas veces es bueno explorar e intensificar lo obvio. Indican también:

conviene tener en cuenta que las formas producen sentido y que un texto está revestido de un significado y un estatuto inéditos cuando cambian los soportes que le proponen a la lectura. Toda historia de la lectura es, pues, necesariamente una historia de los objetos escritos y de las palabras lectoras (p. 12)

Asimismo, los autores recuerdan que la lectura y la escritura no son prácticas u operaciones abstractas, sino que se efectúan “a través de las técnicas, los gestos y los modos de ser”; ambas son “una puesta a prueba del cuerpo,

la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás” (p. 15)

Contra la representación elaborada por la propia literatura y recogida por la más cuantitativa de las historias del libro, según la cual el texto existe en sí, separado de toda materialidad, cabe recordar que no hay texto alguno fuera del soporte que permite leerle (o escucharle). Los autores no escriben libros: no, escriben textos que se transforman en objetos escritos –manuscritos, grabados, impresos y, hoy, informatizados– manejados de diversa manera por unos lectores de carne y hueso cuyas maneras de leer varían con arreglo a los tiempos, los lugares y los ámbitos.

Ha sido ese proceso, olvidado con harta frecuencia, el que hemos puesto en el centro de la presente obra (p. 16)

El libro de Héctor Abad Faciolince, *Traiciones de la memoria* (2009), es una exposición de estas experiencias. Palimpsesto de usos escriturarios y de lectura; del “rodeo” benjaminiano de coleccionista, de artista del archivo –propio–, de detective melancólico de sí.

Como el mismo autor indica en el Prólogo, es una “paciente reconstrucción por indicios de un pasado que ya no se recuerda” (p. 12). El origen, la autoría, las vicisitudes críticas, editoriales, epistolares, detectivescas, de algo que la memoria voluntaria no recuerda, pero que es inolvidable. El testimonio del encuentro, años atrás, de un poema en el bolsillo de su padre muerto.

Benjamin denominaba a su práctica “escritura dispersa”: *Verzettelte Schreiberei*. El verbo *verzetteln* señala tanto un “malograr, dispersar, extraviar”, “traspapelar”, “anotar algo en cualquier lugar”; como un “método para hacer la información manejable” (Wizisla, 2010, p. 23). Y también llamaba a sus libretas *zarteste Quartiere*, “delicados alojamientos”; y a sus figuras gráficas, *Konstellationen*, constelaciones, “ordenaciones espaciales, bipolares o elípticas, en las que conceptos y figuras del pensamiento se

relacionan entre sí por medio de tensiones” (p. 20).

Algo más que todo esto hay en Abad Faciolince de Benjamin: el gusto por coleccionar residuos. Presente no solo en *Traiciones*, sino en esa novela cuyo título es preciso: *Basura*. En ambas se está en medio de aquello que Benjamin quiso llamar *Lumpensammlung*, una recolección de traperos, que “se propone salvar lo desechado por la historia” (p. 20). Como también el “pasado espacializado”, *Raumgewordene Vergangenheit*, cuando entran en la escritura, como otra de sus facetas, los esquemas, los mapas, las fotografías, las postales (p. 20).

Hay una amplitud, una distensión de la escritura, que también podría denominarse “disposición gráfica”. Ya puntualmente en “Un poema en el bolsillo” leemos notas, artículos de revistas, periódicos, fotografías, apuntes, fragmentos de diarios o notas manuscritas, cartas y sus respuestas, emails; y todo ello está expuesto no como material a ser utilizado en una Obra, sino, por el contrario, como una escritura desaforada, dilatada, como una “selva”:

Donde acaba el lenguaje empieza, no lo indecible, sino la materia de la palabra. Quien nunca ha alcanzado, como en un sueño, esta lignaria sustancia de la lengua, a la que los antiguos llaman “selva”, es, aunque calle, prisionero de las representaciones (Agamben, 2002, p. 17)

Donde la materialidad se expone en su impotencia, en su privación de realización totalizadora representativa, en su “no” al sentido normalizador de la escritura y la lectura, a la disciplina editorial, en todos los “in” que liberan un modo inquietante de leer y trazar el *graphein* se presenta aquella experiencia que Agamben (2007) y otros –Deleuze (1996), Lyotard (1997) entre ellos– denominan “lo infantil”.

Porque la memoria de Abad, como esas traiciones, articulan un rizoma donde no hay un Yo autobiográfico que se relata, una Vida que se recuerda como una Historia, sino un sí mismo que

se extravía y se encuentra, aflora y se sorprende y balbucea¹ y se tropieza con la lengua escrita que va dibujando, coleccionando, archivando, también, como por primera vez. Y en esos no ordenados tipos de letras, en esas piezas, documentos, montajes, injertos de otros textos; en ese juego que tiene un poco de álbum de recortes y de fotografías, de diario de escritor, de libreta de detective, de novela negra, aparece una crítica literaria íntima, que hace de la memoria un juego existencial y de la traición un método de infancia:

Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una infancia del hombre cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar (Agamben, 2007, p. 64)

Las primeras y últimas páginas del Prólogo de *Traiciones*, arrasan sin miramientos la soberanía de un Sujeto que voluntariamente narra su pasado: “el pasado tiene una consistencia tan irreal como el futuro” (Abad Faciolince, 2009, p. 11), “lo ya ocurrido y lo que está por venir, en mi cabeza, con apenas conjeturas” (p. 12). La brutalidad sufrida (de la “mala memoria”) otorga una especie de claridad a la noción de *traición* del título; la memoria, no suya, de nadie, impersonal, pero no por ello impropia, conlleva traiciones. Esas traiciones sin embargo serán como un método -aquel del “rodeo”- que en la dispersión y *traspapeleo* escriturario irán dando lugar, espacio, a la exposición de una crítica que devendrá una lectura y escritura infantil; y una escritura de sí que buscará no corresponder con las Memorias, en sentido tradicional, autobiográfico -aunque Abad utilice ese término para referirse a su libro (p. 12).

II

También, como Benjamin, Abad escribe con las cosas. Lo no dicho (infancia) se muestra en ellas. El pasado se asemeja, se desfigura -como él mismo en la pasividad sufrida de la traición- con ese objeto imposible tan bellamente definido por Lichtenberg “Un cuchillo sin hoja al que le falta un mango” (p. 12). Qué objeto es ese, se pregunta. Su corte, me animo a hipotetizar, es la memoria del olvido, de lo olvidado; no el contenido desviado de los hechos, sino el hecho de lo inolvidable permaneciendo inolvidable, y del que solo se puede dar testimonio -traición- de aquello. El corte del cuchillo es el material de la escritura. No de las palabras, sino de la materialidad dispar de lo escrito.

La paciente reconstrucción, el asombro, la escritura copiada -los textos ya fueron escritos y publicados, ahora son reescritos-, y las cosas, el “material” se suman al rodeo que lo inolvidable reclama. Son sus “ayudantes”, dice Abad (p. 12).

Giorgio Agamben, en un bello ensayo perteneciente al libro *Profanaciones*, “Los ayudantes”, rescata a estas figuras de la literatura que abundan en las escrituras de Kafka, de Walser, en los cuentos infantiles. Uno de esos famosos “ayudantes”, es el Jorobado de Benjamin, que en *Infancia en Berlín*, aparece como aquel personaje que al rescatar aquello olvidado termina transformándose en el autor, en el devenir de Benjamin mientras el mundo de lo olvidado -la infancia- pasa por las palabras que solo parecen poder ser escritas por la ayuda de “El jorobado hombrecillo” (2011, p. 98)

Cuando era pequeño, a Benjamin le gustaba mirar por las alcantarillas y tragaluces que daban a los subterráneos, y también miraba a

1 “es lo que hace que la lengua crezca por en medio, como si fuera hierba, lo que le convierte en rizoma en vez de árbol, lo que pone la lengua en perpetuo desequilibrio: Mal vu mal dit [mal visto mal dicho] (contenido y expresión). Decir las cosas tan bien dichas nunca ha sido lo propio ni la tarea de los grandes escritores” (Deleuze, 1996, p. 155). “El lector sólo verá desfilar los *medios inadecuados*: fragmentos, alusiones, esfuerzos, búsquedas, que no trate de encontrar una frase bien relamida o una imagen perfectamente coherente, lo que se imprimirá en las páginas será un discurso turbado, un balbuceo...>> La obra balbuciente de Biely, *Kotik Letaiev*, lanzada en un devenir-niño que no es yo, sino cosmos, explosión del mundo: una infancia que no es la mía, que no es un recuerdo, sino un bloque, un fragmento anónimo infinito, un devenir siempre contemporáneo” (pp. 158-9).

sus moradores, eran “chusma”, que lo miraban a su vez. De este tipo, dice Benjamin, era el jorobado. Su madre se lo reveló, lo llamaba “el Manazas”, expresión evocada cada vez que “yo rompía algo o me caía al suelo” (2011, 99). A todo aquel que este hombrecito miraba dejaba de poner atención tanto en sí mismo como en el jorobado, solo “estás aturdido ante algo que se ha roto en mil pedazos” (99). Por otra parte, este “gobernador”, como Benjamin lo llama, sólo hacía una cosa “cobrarme el tributo de ese medio olvido en cada una de las cosas que tocaba” (100).

Pero, aún así –dice Benjamin- nunca lo vi. Sólo él me veía. Y con tanta más penetración cuanto menos me veía yo a mí mismo.

Creo comprender que el contenido de ese “toda la vida” que se dice que pasa ante la mirada del que muere se encuentra formado por imágenes como las que el hombrecillo jorobado va acumulando de nosotros. Pasan rápidamente, como hojas de los librillos rígidamente encuadrados que fueron como los antecedentes de nuestro actual cinematógrafo (...) El hombrecillo también tiene mis imágenes. Él me miraba desde el escondrijo y ante el estanque de la nutria, como me miraba en la mañana de invierno y ante el teléfono en el pasillo de atrás, en la Montaña de la cervecería con sus inagotables mariposas (...). Ahora ha terminado su trabajo. Pero su voz, que recuerda los murmullos propios de la lámpara de gas, aún me susurra en el umbral del siglo: “Te lo ruego, hijo mío / reza también por este jorobado hombrecillo (p. 100).

Los ayudantes son seres que testimonian su pertenencia a otro mundo, a un “mundo complementario”, dice Agamben (2000, p. 38). Ese mundo al que el jorobado pertenece, es el de lo olvidado.

Y esta parte –dice Agamben- tiene que ver con el fin de los tiempos (...) Las torceduras, la

joroba, las torpezas son la forma que sume las cosas en el olvido. Y aquello que nosotros hemos olvidado por siempre es el Reino, nosotros que vivimos “como si no fuéramos Reino (p. 42)

Reinar no significa cumplir con todo. Significa que lo incumplido es aquello que permanece (p. 43)²

Abad y sus ayudantes -con ellos, o solo a través de ellos- podrán darse una relación con lo perdido, si, como nos sugiere Agamben, son ellos quienes se vinculan con aquello que se olvida. A cada instante, el recuerdo, la conciencia, el sujeto, el lenguaje, son excedidos por “el derroche ontológico que llevamos con nosotros” (p. 43), por el olvido. Por ello, *Traiciones de la memoria* es una imprecación de lo olvidado, de lo incumplido. Hay muchos pedazos de nuestra vida que ya no son nada, por un simple hecho: porque no los recordamos” (...) Pero la vida y la muerte me regalaron, no, mejor dicho, me impusieron la historia de un poema (2009, p. 15).

De esta forma, parece tan semejante a esta andanza de Abad, la advertencia y el sortilegio de las palabras de Agamben:

Pero este caos informe de lo olvidado, que nos acompaña como un golem silencioso, no es inerte ni es ineficaz. Por el contrario, actúa en nosotros con no menos fuerza que los recuerdos conscientes, si bien de una manera distinta. Constituye una fuerza y una invectiva de lo olvidado que no puede medirse en términos de conciencia ni ser acumulado como un patrimonio, pero cuya insistencia determina el rango de todo saber y de toda conciencia. Aquello que lo perdido exige no es ser recordado o complacido, sino permanecer en nosotros en tanto que olvidado, en tanto que perdido, y únicamente por esto, inolvidable. En todo esto el ayudante cumple un papel importante. Él es quien deletrea el texto de lo inolvidable y lo traduce a la lengua de los sordomudos. De allí su

2 Cfr. Magallanes Romera, Romina, “Escrituras de sí: Impotencia e infancia”, Revista *Tercera Orilla*, de la UNAB, 2014. Enmarcado en el Proyecto de Investigación del Departamento de Literatura “Alteraciones, búsquedas, intervenciones de la crítica literaria colombiana actual: notas para abrir la polémica”.

gesticular obstinado, de allí su impasible rostro de mimo. De allí, incluso, su irremediable ambigüedad. Porque de lo inolvidable sólo se puede hacer parodia. El lugar del canto está vacío (2009, pp. 43-4).³

Lo que Benjamin y Agamben nos muestran es que la infancia, la escritura de *Infancia en Berlín* -que el hombrecillo jorobado “ayuda” a reinar- como “Un poema en el bolsillo”, no se encuentra en los relatos de recuerdos, de un pasado de niñez, sino que se escribe desde lo olvidado, y desde la ausencia de un Sujeto soberano. No narran lo que ha sido, no configura lo que ha tenido lugar -o, sirviéndonos de la distinción de Benjamin (1996) entre “memoria voluntaria” y “recuerdo involuntario”, no cuenta, no “hace memoria” de lo vivido en el tiempo sucesivo-, la escritura de la infancia, cuando irrumpe en el relato, renuncia a esa transmisión para escribir lo que no ha pasado.

Toda vez que el Sujeto se sustrae de la escritura, en la escritura, allí está la infancia; *ayudada* en cada impotencia, en cada fotografía, recorte, carta, en cada diseminación escrituraria, en cada marca. Así acontece en “Un poema en el bolsillo”, en aquellas “incapacidades”, “desorientaciones”, “imposibilidades” de las que Gagnebin nos habla en “Infância e pensamento” (2012); en la materialidad insignificante, en el balbuceo, el lenguaje entrecortado, las repeticiones, copias, semejanzas, incomunicaciones, devenires, irrumpe la infancia⁴.

La exposición infantil de estas escrituras, el “in” de su decir, dependerá de cuánto podamos aceptar la invitación que Urribarri nos hace en el Prólogo a *Lecturas de Infancia*, de Lyotard: a “un lector de ojos infantiles-capaces de escuchar lo que

es imposible escribir- dispuesto a hacer jugar según sus propias resonancias esta potencial figura deseante” (1997, p. 10); la invitación de Benjamin a leer con cierta magia -que nos espera si suspendemos la idea instrumental, comunicativa del lenguaje y la escritura, e ingresamos en una dimensión inútil, gratuita, material, donde no hallamos sentidos sino también expansiones, intensidades, y erramos en el peligro de la no-comprensión- y la invitación de considerables momentos de la lectura en Occidente (inolvidables, incumplidas) cuando la forma normalizada con la que hoy tendemos a abordar cada letra, resultaba, quizás, impensable; y donde cada línea, cada *grápho* (etimológicamente escribir, rayar, arañar, pintar, dibujar) mutaba materialmente, con el cuerpo, los elementos, las tintas, las mesas, los copistas, los trazos, espacios, nuevas letras. Una invitación, tal vez, de lo inolvidable, lo incumplido de la escritura.

III

Hay en “Un poema en el bolsillo” una crítica literaria como experiencia de escritura-lectura infantil: como un infante que rastrea misterios, como un lector y sus ayudantes que investigan la autoría de un poema, como un investigador de lo apócrifo (que es genuinamente propio), y un archivero de sí.

La crítica literaria se pone en una cuesta arriba de su historia y amplía su práctica a veces un poco encorsetada; se desentierra de su estanco, y expone así, infancia. Lo incumplido.

El libro de Abad es, además, un ejemplo -no un aleccionador moral de lo que debe ser la

3 El escritor colombiano Álvaro Mutis, en su “Diario de Lecumberri”, expone esta ayuda: “No; jamás olvidaré a Rigoberto, ni la noche en que lo mataron, ni la razón de su muerte. Estas cosas no se olvidan, no son asunto de la memoria, son como esas balas que se alojan en el cuerpo y viajan por debajo de la piel y van a la tumba con su dueño, y aún allí permanecen vigilando los despojos” (2003, p. 43).

4 Por ello, ubicar a toda escritura de sí, en el relato autobiográfico, como ocurre en general en los estudios críticos desde los trabajos de P. Lejeune (toda escritura autobiográfica debe postular, según afirma Lejeune, por un lado, la identificación del autor, el narrador y el personaje, y por otro, la narración de su propia vida, propósito e intención que quedan establecidos con la firma del autor en la obra y que así son interpretados por el lector como consecuencia del “pacto autobiográfico” (Lejeune, 1974) establecido entre ellos), limitarse a leer el sentido, el acto de rememoración de una identidad, o de una vida; reduce, obtura y silencia la experiencia muda del reinar infantil, que se expone en ella con vigor; si la lectura puede abrirse a lo incumplido, lo potencial, la privación; que lejos de habitar territorios de inefabilidad pueblan de infancia una escritura peculiar.

crítica, sino una singularidad que se extiende de edición, que va de la mano con la nueva forma de escritura-lectura. La edición comienza a ser inseparable de la crítica, es esta la que da las formas de la escritura, de la cosa-libro; y la normalización editorial deja de obturar con sus disciplinamientos, esa infancia que la materialidad expone en su ayuda, sin Decir. Decir con mayúscula: decir con sentido, en un relato de fuente normalizada. Así, el archivo, en las fotografías, dibujos, imágenes, esquemas, también toma su propia relevancia, su derecho de ente no subsidiario. Abad realiza, a la vez, una propia edición y una edición de sí, en el balbuceo y los tropiezos de esa traicionera memoria. Abad va entre traspiés, recorriendo escrituras, copias de copias, y en estas comprensiones, o en estas, más bien, aperturas involuntarias a las invectivas de lo inolvidable, la escritura, la noción de crítica se amplía.

Barthes, que siempre entendió a la escritura en sentido metafórico, como una “variedad del estilo literario”, o “el conjunto de signos lingüísticos mediante los cuales un escritor asume la responsabilidad histórica de su forma y se vincula con su trabajo verbal con cierta ideología del lenguaje” (1989, p. 12); años más tarde pensó que lo que realmente le interesaba es una especie de retorno hacia el cuerpo:

(...) es el sentido manual del término el que quiero abordar, es la <<escritura>> (el acto muscular de escribir, de trazar letras) lo que me interesa: ese gesto por el cual la mano toma un instrumento (punzón, lápiz, pluma), lo apoya sobre una superficie y de manera pesada o acariciante traza formas regulares, recurrentes, ritmadas (no es necesario decir más: no hablamos necesariamente de <<signos>>)(p. 12)

Algo de esto ocurre con el libro de Abad; invita, como Lyotard, como Chartier, a otra forma de crítica (de lectura – escritura), a reivindicar la incumplida importancia de las condiciones materiales de la escritura, que sin ser un mero medio, son parte, son justamente aquello que

rescata lo no dicho, la infancia, operando en lo dicho; el “in”, tanto como la privación de la potencia humana, antes del ser y ser no (“confabulación de la memoria”, “experiencias que en realidad no han tenido lugar”, p. 45); como el “in” en sus manifestaciones de collages, recortes, notas, cartas, y todas las formas donde el Sentido siempre está acechando, afuera, para cercarlas en las conocidas tierras del Significado. En el libro de Abad, por su exposición y concepción de la letra, y también por su idea de una memoria traicionada, “el paradigma más tenaz y decisivo del sentido retenido, traer a la luz lo oculto mediante un esfuerzo de atención y de fidelidad que permitiría evitar tanto la *inventio* como la ficción” (Ritvo, 1992, p. 19), se tambalea, y se muestra en su tambalear. “Un poema en el bolsillo” confronta la tradicional concepción platónica aristotélica de la jerarquía ontológica entre “el original” de la vida, la “copia” del recuerdo, y “el apunte como copia del recuerdo” (2009, p. 15). Las cosas se revierten. La vida queda en el lugar del efecto, no de la causa de la memoria, y lo determinante no será la historia sino el “apunte-recuerdo”.

Yo, por ejemplo, no me acuerdo ya del momento en que esta historia empieza para mí. Sé que fue el 25 de agosto de 1987, más o menos a las seis de la tarde, en la calle Argentina de Medellín, pero ya no me acuerdo bien del momento en que metí una mano en el bolsillo de un muerto y encontré un poema. En este caso tengo suerte; apunté en un cuaderno ese momento. Apunté en mi diario, aunque nunca pensé que fuera a olvidar, que había encontrado un poema en el bolsillo de mi padre muerto (Abad Faciolince, 2009, pp. 16-7).

Como también queda claro en el comienzo mismo del ensayo que no es una cuestión de voluntad lo que da lugar a este memorizar:

Yo no hubiera querido que la vida me regalara esta historia. Yo no hubiera querido que la muerte me regalara esta historia. Pero la vida y la muerte me regalaron, no, mejor dicho me

impusieron la historia de un poema encontrado en el bolsillo de un hombre asesinado y no pude hacer otra cosa que recibirla. Ahora quiero contarla (p. 15).

La pasividad honda que gravita en estas palabras dejan en una posición muy débil a ese “querer” final, que, más bien, es casi un efecto de lo inolvidable. Un efecto invectivo -“me impusieron”- que lo obliga de malas formas hasta ese “querer”. Es lo inolvidable incumplido lo que insiste con sus materialidades de cosa. Son los ayudantes los que lo impelen a recordar con ellos la zona de reino. A mostrar el reino. El no pude resistirse porque no hay en todo este asunto Voluntad de un Sujeto.

Asimismo es crucial la noción que Abad mantiene de los “papeles sueltos”. Como en Benjamin, para Abad son tanto método crítico (una escritura portátil, que se lleva a todo lugar en un bolsillo, como lo hizo el propio padre de Abad), como cosas objetos ayudantes: el poema encontrado (y perdido), su diario (expuesto en su original fotografiado, sin la transcripción del poema), el poema escrito a máquina en otro papel –superpuesto a un artículo fotografiado escrito por su padre sobre “Filosofía de la Salud Pública”-, sus artículos anteriores sobre el tema, el poema escrito, otra vez, en el libro mismo, la fotografía del poema escrito como Epitafio en la tumba de su padre; la publicación mendocina de la revista Ediciones Anónimos; las versiones de los cinco poemas conservados por Jaime Correas, las copias, las copias corregidas, las copias de copias del poema por Franca beer, y Jean-Dominique Rey. Como coleccionistas, también su madre (“Mi mamá le quitó la argolla del matrimonio”, p. 17) se muestra:

una relación con las cosas, en la que no ocupa un primer plano su valor funcional, su aprovechamiento, su utilidad, sino que [las cosas] son estudiadas y amadas en el escenario que componen, en el teatro de su destino (en Wizisla, 2010, p. 23).

IV

La contraposición entre la fijeza máxima que deja ver la escritura tallada en piedra en un Epitafio, y el errar confuso por la propia memoria de esa escritura se intensifica cuando Abad, años más tarde, escribe *El olvido que seremos* con las presuposiciones tanto de la autoría de Borges de aquel poema de cuyo primer verso toma el título de su libro, como del título del propio poema: “Epitafio”. Abad quiso creer en las iniciales JLB que llevaba el poema escrito en el papel suelto, y la importancia no radicaba más que en su belleza y en el recuerdo de su padre. Luego, nace una obsesión. A estas páginas le siguen fotografías de la obra poética de Borges, y comienza la escritura del crítico detective (que coteja su investigación con la fallida llevada a cabo por la justicia colombiana sobre la muerte de su padre): Harold Alvarado Tenorio, supuesto autor de cinco poemas atribuidos a Borges, entre ellos, el poema en cuestión, “con algunos cambios que empeoran el resultado” (p. 40); María Panera, la musa argentina, estudiante de medicina; William Ospina –redactor en la revista *Número*, donde fueron publicados los poemas en 1993, seis años después de la muerte del padre de Abad-, su artículo al respecto en la revista *Semana*, la aparición, como “En toda fábula infantil” de “un objeto mágico, un ayudante y un antagonista” (p. 41). Bea Pina, que dio con información sobre María Panera, secuestrada por la dictadura militar en 1976, las cartas –fotografías- que su familia envió al embajador de los EE.UU. en Argentina pidiendo noticias sobre ella, documentos clasificados; expertos en Borges, María Kodama; los artículos –cuyas fotografías leemos- de Tenorio y Ospina sobre el tema “esa es una vaina para vender libros que Héctor Abad se ha inventado”; la inconsistencia de las fechas; un nuevo panorama: el poema traducido al portugués por un especialista en Borges –en su libro *Museo de cosas insignificantes* (otra vez las cosas, y lo

insignificante)- Charles Kiefer, quien recibió un suplemento español, en 1987, donde aparecían los cinco poemas que tradujo. El título del poema era “Aquí. Hojé”. “Aquí. Hoy” (“El presente absoluto, la situación en que estoy, tanto en la geografía como en el tiempo, lo que niega el pasado y el futuro y también la memoria y la profecía. Aquí, hoy, el presente continuo. La negación del olvido” Abad Faciolince, 2009, p. 63). Fotografías del poema abundan en el artículo. Luis Javier Moreno, que había entregado a Kiefer una fotocopia de un suplemento literario español donde se publicaban los cinco poemas de Borges; Tita Botero, presentándose en la librería de viejos que Abad tiene en Medellín, “diciendo: ‘yo sé de dónde copió el doctor Abad el poema que llevaba en el bolsillo cuando lo mataron’” (p. 66), y le mostraba el recorte de la revista *Semana*, del 20 de mayo de 1987 que reproducía los poemas y cuya fuente eran las *Ediciones Anónimos*, del grupo de escritores argentinos, de Mendoza. Luza Ruiz, otra ayudante, le entregaba a Abad la grabación de un programa de radio que tenía su padre en la Universidad de Antioquia, *Pensando en voz alta*, donde se escuchaba su lectura del poema.

De un momento a otro, con la magia de las grabaciones y de internet, una lluviosa tarde de primavera en Berlín recibí como del más allá, como de ultratumba, la voz de mi padre recitando ese soneto que pocas semanas después copiaría a mano y se echaría en el bolsillo (p. 76).

Esa voz, venía, como la infancia a negar el olvido.

Otra vez Tenorio, ahora apareciendo vía email para darle otra pista: Jaime Correas, supuesto autor del poema y participante de *Ediciones Anónimos*. La carta de Correas nombrando a otras tres figuras claves por donde la escritura, lectura, copia, corrección, otra vez copia, atravesaron el poema. Los poemas, y el poema, hecho de todos estos avatares de copistas, eran de Borges. Franca Beer, Guillermo Roux, Jean-Dominique Rey, habían entrevistado a Borges en 1985, y con otras vicisitudes y

pequeños movimientos de fechas y de recuerdos, los tres habían recibido, copiado, entregado y conservado unos poemas inéditos que Borges les entregó. Beer obsequió a un amigo mendocino, Coco Romairone, copias de estos poemas y por su intermedio llegaron a Jaime Correas, y su publicación en la fecha aproximada del 13 de septiembre de 1986. Los poemas se difundieron en el año 1987, en México, en España, en Argentina, en Colombia, en la revista *Semana*, en *El espectador*, en la nota del propio Abad “*Apuntes para una biografía*”. Luego, mucho más tarde, en 1993, en la publicación de Tenorio, y en 2006 en *El olvido que seremos*. Un línea histórica de las apariciones de estas publicaciones, con fotografías de las revistas respectivas insiste, como resaltando la clara exposición de lo inolvidable.

Abad viaja a Mendoza, Argentina. Visita a Jaime, quien le obsequia el ejemplar de *Ediciones Anónimos*, cuyas fotografías vemos, hasta la de la contratapa del librito. El librero Carlos Levy, quien le entrega otra edición del “cuadernillo” (...) “sin las argollitas de plástico, y de otro tamaño, un poco más grande que el que Jaime me había regalado” (p.111). El encuentro con Coco Romairone, receptor de los poemas por parte de Franca Beer, quien le mostró los sellos que usaba para las carátulas de las Ediciones Anónimos (por supuesto, vemos su fotografía), con otro ejemplar del librito, se tomaron una foto.

Semanas después, Abad viaja a París para entrevistar a Jean-Dominique Rey. Dicho encuentro, que leemos por la autocopía que Abad pega de un email enviado a Bea Pina, parece ser la experiencia del olvido, el recuerdo, las mediaciones, la incomunicación; y el mismo email la escritura testimonial de la invectiva de lo inolvidable, y de las traiciones de la memoria. Entre letras, originales, copias, fechas que se articulan en un rizoma interminable y confuso, Abad Faciolince menciona dos elementos que han estado gravitando este trabajo: escribir con cosas, escribir con el cuerpo.

La entrevista fue más la comprobación física, de frente, de todas las cosas que yo ya sabía. En el poema que Rey me muestra corregido a mano (México 564 o La Bibliothèque), según lo que Borges le indicaba, el adjetivo que acompaña a la palabra “cosas” va cambiando: en la primera versión el verso decía “las muchas cosas, las alegorías”. Borges le pide a Rey que ponga: “Las quietas cosas”. Al fin, en la versión que Franca Beer envía, y que se publica en Mendoza, terminan siendo “las firmes cosas”. Como esos adjetivos ha sido esta historia, primero confusa y múltiple, después quieta, ahora al fin siento que es firme” (...) Meto el dedo en la llaga, toco con mis dedos los poemas que este hombre ha atesorado durante veintidós años como uno de los momentos literarios más importantes de su vida (p. 154).

La profusión de copias y originales seguirá desplegándose, en los encuentros últimos que Abad realiza con Franca Beer y Guillermo Roux, quien había retratado a Borges aquel día en el que lo entrevistaron. Como así también la profusión de detalles diversos que cada memoria dice en su traición imparable. Las versiones tienen diferencias. Entre todos los copistas de los poemas de Borges, queda sin entrevistar “uno de sus últimos amanuenses, Roberto Alifano. ¿No sería Alifano el copista de los cinco poemas entregados a Rey?” (p. 176). Así como deja el rastreo de la autenticidad del sexto poema a eruditos y críticos (p. 161), dejará también pendiente este hilo.

Quedan unos últimos juegos de esta infancia arrollando todo lugar. Por un lado, el retrato de Borges que Roux creía original y conservaba en un sobre amarillo, era una copia del original en posición de Rey. Al probarlo, Roux dedicó unos minutos a copiar la copia de aquel retrato y obsequiarle ese “original” a Abad.

Por otro lado -para la colección de esta escritura-lectura crítica infantil de un poema que Abad expone con la intensidad de todo lo no dicho, lo incumplido, lo inolvidable- dos

imágenes cierran el artículo: un esquema de nombres ayudantes; un mapa señalizando los lugares a través de los cuales la escritura se realiza.

V

Como Barthes, como Chartier, Lyotard, Agamben, Benjamin; Abad Faciolince ha escrito y leído de otra manera. Ha dejado crecer hierba entre las letras. Infancia. Ha mostrado el nudo material que marca y rebalsa una crítica que es de sí mismo, tanto como de la literatura. El cuerpo, los objetos, la vida, los ayudantes, los archivos, las fotografías, las cosas. Lo no dicho se escribe en toda esta infancia. Las letras son cosas. Las cosas son letras que tienen cuerpo y vida. Como el reloj de su tío el arzobispo que “latía al mismo ritmo de mi corazón” (“Un camino equivocado”, p. 191).

Quiero concluir la con una reflexión: soy un olvidadizo, un distraído, a ratos un indolente. Sin embargo, puedo decir que gracias a que he tratado de no olvidar a esta sombra, mi padre -arrebatao a la vida en la calle Argentina de Medellín-, me ha ocurrido algo extraordinario: aquella tarde su pecho iba acorazado solamente por un frágil papel, un poema, que no impidió su muerte. Pero es hermoso que unas letras manchadas por los últimos hilos de su vida hayan rescatado, sin pretenderlo, para el mundo, un olvidado soneto de Borges sobre el olvido (p. 180).

Referencias

- Abad Faciolince, Héctor (2009). *Traiciones de la memoria*, Bogotá: Alfaguara.
- Mutis, A. (2013). “Diario de Lecumberri”, en *Relatos de mar y tierra*, Bogotá: Mondadori.
- Agamben, Giorgio (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- *Idea de la prosa* (2002). Madrid: Editora Nacional.

----- *Profanaciones* (2005). Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

----- *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III* (2005). Valencia: Pretextos.

Barthes, R. (1989). “Variaciones sobre la escritura”, en *La escritura y la etimología del mundo*, Buenos Aires: Sudamericana.

Benjamin, W. (1986). “El narrador. Consideraciones sobre la obra de Nicolai Leskov”. En *Sobre el programa de la filosofía futura y otros ensayos*, Barcelona: Planeta-Agostini.

----- (1996). *Crónica de Berlín* Madrid: Alianza.

----- (2011). *Infancia en Berlín hacia el mil novecientos*, Madrid: Abada Editores.

Cavallo, G., y Chartier, R. (comp.) (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid: Taurus.

Deleuze, G. (1996). “Lo que dicen los niños”, en *Crítica y clínica*. Buenos Aires: Anagrama.

Giordano, A. (2006). *Una posibilidad de vida. Escrituras íntimas*, Rosario: Beatriz Viterbo.

Gagnebin, Jeanne Marie (2012). “Infância e pensamento”, en *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*, Río de Janeiro: Imago.

Lejeune, P. (1974). *Le pacte autobiographique*, Paris: Du Seuil.

Liotard, J-L. (1997). *Lecturas de Infancia*, Buenos Aires: Eudeba.

May, G. (1982). *La autobiografía*, México: FCE.

Mirau, J-P (1996). *La autobiografía. Las escrituras del yo*, Buenos Aires: Nueva visión.

Molloy, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, México: Fondo de Cultura Económica.

Ritvo, J. (1992). *La edad de la lectura*, Rosario: Beatriz Viterbo.



Carlos Ríos
por Carol Reyes (2012)

Understanding the emerging means of communication.

Abstract

In this article, the author displays a route of approach to the understanding of emerging communication scenarios, associated with the development and use of digital environments. From a socio-technical-cultural approach, context factors that affect new practices are reviewed, as well as the demand for a new organizational base that would suggest possible historical changes in the system of public communication. Making a comparison of the dominant forms of production and distribution of information on traditional practices, stabilized in the twentieth century, an explanatory diagram of what is emerging in the communication process is presented, in order to advance to new interpretations and new routes of understanding on this subject.

Keywords: Digital Communication, Public Communication System, Traditional Mode of Communication, Emerging Mode of Communication

Resumen

En este artículo, la autora despliega una ruta de acercamiento a la comprensión de los escenarios emergentes de la comunicación, asociados al desarrollo y uso de entornos digitales. Desde un enfoque socio-técnico-cultural, se revisan algunos factores de contexto que inciden en las nuevas prácticas, así como la demanda de una nueva base organizacional que apuntaría a posibles cambios históricos en el sistema de la comunicación pública. Presentando una comparación con las formas dominantes de producción y distribución de la información en las prácticas tradicionales, estabilizadas en el siglo XX, se plantea un esquema explicativo de aquello que resulta emergente en los procesos de comunicación, con el fin de avanzar a nuevas interpretaciones y nuevas rutas de comprensión en este tema.

Palabras claves: Comunicación digital, Sistema de Comunicación Pública, Modo Tradicional de la Comunicación, Modo Emergente de la Comunicación.

Autora: Ysabel Briceño. Centro Nacional de Cálculo Científico CeCalCULA. Venezuela, Escuela de Filosofía Universidad Industrial de Santander, Colombia.

Correo electrónico: ysabelbr@ula.ve

Comprendiendo el modo emergente de la comunicación

Ysabel Briceño

Introducción

La comunicación implica la interacción de al menos dos unidades que ponen en común (*comunicare*) determinados códigos, suponiendo entendimiento mutuo. Habiéndose estudiado su proceso por diversas áreas del conocimiento, los enfoques varían desde la revisión de sus componentes mínimos (emisor-mensaje-receptor) hasta la compleja interpretación que en el ámbito humano comprende aspectos sociológicos, psicológicos, tecnológicos, lingüísticos, históricos, entre los principales.

Pese a que la comunicación es un proceso asociado a la condición natural de los seres humanos y abunda así la literatura sobre las formas primitivas de interrelación, muchas de las reflexiones académicas han sido originadas por el interés en el complejo entramado organizativo consolidado en el siglo XX a partir de la utilización masiva de las técnicas de comunicación, alrededor de la cual se experimenta la circulación de mensajes colectivos, recibidos por distintos grupos en una condición des-espacializada (Thompson, 1998), lo que llevó a una configuración particular del espacio público, comparada con los siglos anteriores (Briceño, 2012).

Durante el siglo XX, la comunicación colectiva fue definiéndose en torno a prácticas crecientemente mediadas por aparatos e

instituciones que facilitaron el despliegue masivo de mensajes. Esta condición implicó formas de organización de recursos humanos y tecnológicos destinados a la función social de producir y distribuir información, lo que Martín Serrano (1989) ha calificado como un *sistema de comunicación pública*.

Tal sistema de comunicación pública se ha ido configurando según contextos tecnológicos, económicos y políticos, en los que les ha correspondido un lugar a los medios y sus aparatos productivos, reflejando así el entramado de relaciones del que dispone una sociedad¹. Este proceso también ha abierto perspectivas de estudios en los que pueden medirse componentes de carácter simbólico, de mediaciones culturales, lingüístico y de efectividad, de acuerdo a las condiciones de emisión, envío y recepción del mensaje, así como también pueden plantearse revisiones estructurales de aquellos factores que definen las dinámicas dominantes.

Si comprendemos la dinámica que ha acompañado al sistema de comunicación pública en escenarios tradicionales, así como las prácticas permitidas por condiciones tecnológicas y organizativas, en un contexto sociocultural integrado, podremos avanzar en comprender cuáles son los principales aspectos que se han sometido a movilización, a finales del siglo XX, con la aparición y desarrollo de las

¹ McQuail (2000), por ejemplo, presenta un enfoque sistémico de estos tres ámbitos, los cuales actuarían como factores de presión sobre los medios y de cuya incidencia se definirían las denominadas "instrucciones mediáticas".

tecnologías digitales que han promovido la emergencia de la comunicación electrónica. Este enfoque *socio-técnico-cultural* permitiría trascender a los determinismos tecnológicos o sociológicos, con la definición de sistemas que abordan las implicaciones culturales de las innovaciones tecnológicas y afectan el proceso de la comunicación colectiva.

Ciertamente, al llegar a configurar formas dominantes de información, comunicación y circulación del conocimiento, las tecnologías pueden llegar a contribuir con la definición de modos específicos de culturas, pero como parte de un sistema socio-técnico complejo que en contextos y escenarios diferentes condicionan diversos resultados. En este enfoque se llega a afirmar:

“...toda práctica cultural es híbrida, al estar, de un modo u otro, mediada y condicionada artefactualmente, estabilizada e interpretada simbólicamente, articulada y realizada socialmente y situada ambientalmente” (Medina, 2007, p. XII).

Dados los escenarios emergentes, expresados hacia finales del siglo XX en ambientes digitales, con una circulación distribuida y de acceso libre a los datos e información, podemos plantearnos preguntas acerca de los *actores, prácticas, entornos materiales y organizativos* del proceso de comunicación que estarían sometidos a una movilización. Tomando en cuenta las ideas de Martín Serrano (2004a, 2004b, 2009), consideramos que se están experimentando cambios en el *sistema de comunicación pública*, presionados por una nueva organización de la producción y distribución de la información, lo que intentaremos desplegar en este artículo.

¿Puede cambiar la comunicación pública?

Entendida la interacción social como un sistema organizado, la idea del cambio en entornos de la comunicación pública es dificultosa. Siguiendo a Piñuel y Gaitán (1995), las interacciones sociales en forma de relaciones terminan por fijarse ritualmente en esquemas de conducta social. Una vez institucionalizadas ciertas reglas de interacción, las estructuras de relaciones tienden a ser más estables y rígidas apuntando a un equilibrio del sistema, según el enfoque funcionalista². En tanto que se vincule la acción social con lo funcional de la comunicación, en cuanto a sus componentes (emisores, recursos, funciones, receptores), lo “disfuncional” tiende a ser una irrupción poco prevista. ¿Por qué habría de cambiar el *sistema de comunicación pública*, toda vez que es estable? ¿Qué determina el cambio?

Según Martín Serrano (1989), el *sistema de comunicación pública* es de carácter abierto y está afectado a su vez por lo que acontece en el entorno material, social y gnoseológico (sistema de referencia) y por lo que permanece o cambia en la organización social (sistema social). Podemos entender, junto a este autor, los diversos objetos de referencia de la comunicación y las posibles incidencias generadas por los cambios sociopolíticos por los que atraviase históricamente una sociedad, como bien advierte:

“Las transformaciones y las continuidades que se observen en los procesos de producción de comunicación pública y en los propios productos comunicativos, pueden deberse de manera exclusiva, alternativa o solidaria, a factores relacionados con el estado o con la

2 El funcionalismo aplicado a la comunicación ha sido la base principal de los inicios teóricos en Estados Unidos sobre la relación medios-sociedad. Se entiende, desde esta perspectiva, que el entorno comunicativo cumple funciones de estabilización al socializar normas, por lo que su presencia en las sociedades del siglo XX conlleva el equilibrio. Impregnado de disciplinas pragmáticas y positivistas, este enfoque fue criticado en sus primeras etapas por reducir el complejo fenómeno de la comunicación colectiva a esquemas lineales de emisión-recepción. No obstante, sus estudios han llevado a resultados concretos y medibles del comportamiento de los medios en la sociedad, por lo que han generado un aporte importante en los estudios de comunicación colectiva.

modificación del propio Sistema de Comunicación Pública, del Sistema Social o del Sistema de Referencia” (1989, p. 1).

Así, la vertiente tecnología-cultura-sociedad llega a asociarse con los medios culturales materiales, simbólicos u organizativos que configuran una cultura en su integridad (Medina, 2007).

Coincidiendo con este enfoque, basado en una *teoría multidimensional*, Elizalde (2003) nos ofrece algunos procesos socio-técnicos necesarios para la introducción de la tecnología y su posible interrelación con la organización social: conocimiento científico para la invención y desarrollo de un nuevo artefacto técnico; que el nuevo artefacto sea aceptado por diferentes grupos sociales que lo usarán así sea para fines no planificados por sus inventores; discusión, disenso, litigios y de conflictos entre grupos sociales; institucionalización o estabilización (normativización, jerarquización social, significación cultural para que la nueva técnica pueda ser adoptada en una sociedad).

“El cambio que produce una nueva técnica sobre las medidas de productividad en un área específica de vida social, se deriva, no sólo de la técnica sino del modo en que se organiza la actividad sobre criterios nuevos modificados por la tecnología en cuestión” (Elizalde, 2003, pp.130-131).

O en palabras de Martín Serrano:

“Las nuevas tecnologías determinan la orientación del cambio social, sólo cuando son utilizadas como nuevos modos de producción...una nueva generación de inventos hacen entrar en crisis a la sociedad, cuando destruyen el valor productivo de las herramientas o de las técnicas de trabajo hasta entonces utilizadas” (1985, p.204).

Al referirse al modo de producción social de la comunicación que se consolidó en el siglo XX, identificado por nosotros como *modo tradicional*, Martín Serrano advierte: que cada nuevo avance podía producir crisis en el interior del sistema comunicativo, pero la innovación no comprometía la vigencia del propio sistema institucional de la comunicación” (2004^a, p.14).

En este caso puede entenderse que la institucionalidad del *sistema de comunicación pública* durante el siglo XX adaptó las prácticas a los cambios generados por aquellos dispositivos de comunicación que fueron emergiendo. Durante las primeras décadas del siglo XX, una serie de innovaciones tecnológicas impulsó progresivamente la aparición de dispositivos de comunicación como la radio, el cine, la televisión. Estos aparatos fueron fortaleciendo la condición de una sociedad masificada en torno a mensajes mediados por una dinámica técnico-organizativa. Lejos de sustituir o cambiar los modos de comunicación, la aparición de cada medio, signada por innovaciones tecnológicas, lo que hizo fue complementar la disposición de contenidos bajo un modo de organización estable.

Este modo de organización que se consolidó y se mantuvo estable durante el siglo XX, se apoyó en instituciones mediadoras (privadas y del Estado) que centralizaron la función de producción y distribución de la información. Esta condición estuvo incidida por las condiciones técnicas ofrecidas durante el siglo XX, signadas, a su vez, por nodos centralizados y tecnologías de difícil alcance que requerían una organización compleja para sostener la comunicación pública.

Martín Serrano resume así los aspectos que incluyen la *institucionalización de la comunicación pública* en el siglo XX:

“...la profesionalización de los Mediadores; la fundación de instituciones mediadoras de la Comunicación de Masas, públicas y

privadas, con el derecho reconocido de producir y distribuir noticias; el reconocimiento de la condición de públicos a todos los miembros de la comunidad; el desarrollo de la libertad para vender y comprar información son avances progresivos respecto a la relación estamental y por tanto jerárquica, que existía entre informadores e informados en la Sociedad Feudal... Los aspectos que aparecen con signo negativo a la mirada histórica también son conocidos. Favorecidos por la necesidad de una destreza técnica en la adquisición y elaboración de la información y en la distribución del producto, mediadores e instituciones mediadoras monopolizan la función emisora, tanto cuando llevan a cabo su trabajo en el marco de las empresas privadas de comunicación como cuando trabajan en media de propiedad estatal” (2004a, p.12).

Las tecnologías de naturaleza centralizada exigieron una organización igualmente centralizada alrededor de la cual se diseñó la lógica de producción y distribución de la información en el siglo XX. Pero, a finales de ese siglo, se propone un sistema distribuido de las dinámicas entre emisores y receptores, con innovaciones alrededor de plataformas digitales de la comunicación, presionando nuevas formas de organización de la producción y circulación de la información, lo que hemos llamado *modo emergente*.

En su dimensión funcionalista, Robert Merton llegó a ilustrarnos en la idea del cambio en los sistemas comunicativos, relacionando la estructura cultural con el sistema de fines influyentes en la conducta, y la estructura social con el sistema de medios institucionalizados:

“La conformidad se produce si se afirman

fines y medios; la innovación, si se afirman fines y se niegan medios; el ritualismo, si se niegan fines y se afirman medios; la retirada o abandono, si se niegan fines y medios; la rebelión, si negándose fines y medios, se propone la afirmación de otros fines y medios” (citado por Piñuel y Gaitán, 1995, p. 58).

Visto así, consideramos que el escenario emergente en el *sistema de la comunicación pública* está dado por factores vinculados al contexto general en el que se inserta, y que estimulan un nuevo *sistema institucional de comunicación*, nueva base organizacional en la producción y distribución de los bienes informativos en el siglo XXI. Siendo así, se puede estar experimentando un proceso disfuncional entre la denominada estructura cultural (consolidada durante el siglo XX) de la que nos hablaba Merton y la institucionalización de nuevos procesos de comunicación que han de definir nuevos actores, nuevas técnicas, nuevas prácticas y necesidades, nuevos modos en el *sistema de la comunicación pública*. La consolidación de la nueva base organizacional de estos procesos emergentes es la que, finalmente, determinaría el cambio histórico en la comunicación pública.

El nuevo modo de comunicación basado en ambientes digitales

La aparición de Internet promueve en la práctica un verdadero cambio en torno al manejo de la información y los procesos de la comunicación (velocidad, distribución, interactividad, autonomía) y empuja las rutas de una Sociedad de la Información que aún es dinámica para llegar a una definición última, como bien lo suscribió la declaración de Principios de la Cumbre Mundial sobre este tema, celebrada en Ginebra a principios de siglo:

“La Sociedad de la Información es un concepto en plena evolución que ha alcanzado en el mundo diferentes niveles como reflejo de diferentes etapas de desarrollo. Los cambios tecnológicos y de otro tipo están transformando rápidamente el entorno en que se desarrolla la Sociedad de la Información” (2004).

La lógica de distribución de la información que circula por Internet no tiene centro, sino que se alimenta de nodos que poseen diversas relevancias para garantizar una modalidad de procesamiento más rápida y eficiente. Estos nuevos procesos de comunicación son entendidos por Castells (1998, 2001) como una estructura denominada *Sociedad Red*, alimentada por la microelectrónica basada en tecnologías de información y comunicación (TIC).

Castells incorpora a las TIC como un insumo cultural integrado a los procesos sociales que están relacionados con lo que el mismo autor denomina un *paradigma* en el que la comunicación -tanto física como organizacionalmente- actúa de manera distribuida en forma de redes, con nodos que tienden a reconfigurarse continuamente.

En este sentido, la *multidireccionalidad* es una nueva característica de las tecnologías asociadas a los entornos digitales, una condición que, al estar ausente en las tecnologías de comunicación anteriores, limitaba la autonomía en los nodos de las redes sociales y, por tanto, resultaban centralizadas y verticales en su gestión y en el flujo de la información.

Autores como Migdalia Pineda defienden una rápida transición de la Sociedad de la Información a una Sociedad de la Comunicación, dado que las formas horizontales fuertes generan una estructura jerárquica escalonada que facilita, en cada nivel, autonomía e independencia (2003, p.255).

Castells se apoya en tres grandes diferencias para hablar de un nuevo sistema de comunicación, basado en entornos digitales: *auto*

expansión de la capacidad de procesamiento; capacidad para recombinar los códigos; y flexibilidad en la distribución de la información en distintos ámbitos por medio de redes interactivas (2004, p. 9). Estas características movilizan los roles de participación en los procesos de comunicación colectiva, así como sus soportes y el acceso a los productos y servicios que se derivan.

Con una red creciente de usuarios y el fortalecimiento de ideas alrededor del entorno de comunicación, se genera una estructura distribuida con poder de procesamiento de información y comunicación multimodal. Para el año 2012 el número de usuarios de Internet en el mundo se calculaba en 2.4 billones, casi un billón más que en el año 2008. Al compararse estos dos años, puede notarse que zonas como América Latina y África prácticamente duplican sus números. En el año 2012, América Latina cuenta con 255 millones de usuarios (pasa de una penetración de 9,5% a una de 42%) y África con 167 millones de usuarios (pasa de una penetración de 3,5% a una de 15.6%)(Internet 2012 in numbers)

Sobre la autoexpansión de la capacidad del procesamiento.

Las tecnologías electrónicas digitales han generado un crecimiento inimaginado en la última década, en torno a la capacidad para almacenar y manejar ingentes volúmenes de datos, con altas velocidades, lo cual se ha revertido en un proceso de retroalimentación de las innovaciones para optimizar, cada vez más y de manera muy rápida, la capacidad de respuesta para manejar procesos complejos mediante la computación avanzada.

En la primera década del siglo XXI las innovaciones generadas alrededor de las tecnologías digitales ganan terreno en poder de almacenamiento, con el uso de recursos distribuidos, y cada vez mayor rendimiento en beneficio de los usuarios finales: desde diversos

dispositivos (computadores personales, teléfonos móviles), el costo por operación para acceder, almacenar, procesar y acumular información empieza a disminuir con el tiempo, así como a aumentar la capacidad de respuesta en la complejidad de las operaciones. En el año 2010, ya se estima que podía comprarse, por tan sólo 600 dólares americanos, un disco duro capaz de almacenar toda la música del mundo (Kelly, citado por Hilbert, 2013).

Hilbert (2013) explica el crecimiento explosivo en las capacidades de almacenamiento, duplicado aproximadamente cada 40 meses (más o menos cada tres años), pasando de 2,5 exabytes óptimamente comprimidos en 1986 (1% digitalizado), a unos 300 exabytes óptimamente comprimidos en 2007 (94% digitalizado).

Esta condición genera escenarios personalizados de creación de datos y procesamiento de la información en forma de textos, imágenes, videos, no sólo desde el creciente uso de herramientas web, sino también desde otros sistemas de telecomunicaciones, como cámaras de vigilancia, sensores de salud y aparatos interconectados como electrodomésticos, automóviles, sumándose rápidamente al flujo creciente de datos.

Uno de los grandes ejemplos de la lógica de los servicios basados en el uso de datos es la capacidad de Google para amalgamar información que es usada en mapas digitales, cruzada con otros datos de interés como tendencias de criminalidad, enfermedades, información turística, perfiles de consumos, ofreciéndose así una cartografía construida en forma colaborativa a partir del uso distribuido y personalizado.

Más allá de la capacidad de almacenar, es la capacidad para calcular esta ingente información

y convertirla en conocimiento la que promete un escenario de cambios en los próximos años, una tendencia calificada como el paradigma del *Big Data*. Este potencial resulta de gran incidencia para la toma de decisiones políticas y económicas, a partir del manejo creativo de grandes bases de datos. En el sector científico, por ejemplo, esto resulta de gran aporte para la simulación de ambientes mediados por computadoras y el desarrollo de programas que permitan procesar ingente cantidad de datos científicos desde complejísticas redes que alcanzan experimentos con grandes volúmenes de datos ambientales, astronómicos, geográficos, biológicos. Se trata, sin duda, de un escenario que implica retos, no solamente técnicos, sino organizativos y de conducta para explotar la ingente cantidad de datos científicos en favor de iniciativas mixtas con otros espacios de interés público, logrando trascender el ámbito de discusión interna de la ciencia y ampliando las posibilidades de aplicaciones.³

Sobre la capacidad para recombinar los códigos.

La capacidad de combinar los diferentes discursos y narrativas, enlazados por hipertextos⁴, que a su vez pasan a generar nuevas salidas procesadas inmediatamente, es una condición que Castells reconoce como la base de la productividad económica, la creatividad cultural y el poder para la toma de decisiones políticas en este nuevo escenario de comunicación (2004, p.11). Este aspecto, asociado con el potencial creciente para la creación de contenidos, amplía considerablemente, según

3 Sobre el tema, la autora ha desarrollado un amplio compendio de comparación histórica de la comunicación de la ciencia, explicando las nuevas prácticas distribuidas en la producción y circulación asociada al tema. Tesis doctoral en publicación: El modo emergente de la comunicación de la ciencia: incidencias y gestión distribuida en América Latina. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela (2014).

4 Se conoce como hipertexto, aquél que se aborda desde la pantalla de un dispositivo electrónico, el cual permite conducir a otros objetos (textuales o multimedia) relacionados. Esta forma de construcción de narrativas ha sido abordada desde distintos enfoques para conocer sus alcances en el cambio ocurrido de las lecturas lineales a las no lineales, así como el estímulo a la edición colaborativa en la web. Puede leerse un poco más sobre los orígenes del hipertexto en: What Hypertext Is, de Noah Warwrip (2004). Disponible en: <http://www.hyperfiction.org/texts/whatHypertextIs.pdf>

Castells, el ámbito de generación del conocimiento, permitiendo el aumento de conexiones entre diferentes campos y sus aplicaciones. Al contar con una multiplicidad de fuentes y una retroalimentación en tiempo real o voluntario, esta condición moldea una comunicación interactiva, cuyas ventajas van a depender de las habilidades del usuario para consumir y procesar información.

La recombinación de códigos “es un proceso sin fin de la producción de la información, la comunicación y retroalimentación” (Castells, 2004, p.10). Con esta afirmación, Castells vislumbra en su momento el impactante entramado de contenidos que se originaría en la web a partir del uso de las herramientas denominadas Web 2.0, cuyo concepto, centrado en el usuario, deviene en una forma distribuida de interactuar y colaborar, generando una gran diferencia con el rol estático que comprometía la primera versión de la web, un nuevo escenario que llega a ser calificado como la democratización de la semántica (La Fuente, 2007), con una estructura narrativa multimodal (Scolari, 2012).

La idea del término Web 2.0 se le adjudica a Tim O'Reilly cuando en el año 2004 empieza a referirse a una segunda generación en la historia del desarrollo de tecnología Web, basada en una gama especial de servicios que facilita la conformación de redes sociales. Inaugurada por herramientas ágiles y amigables al usuario, como los blogs y wikis, la Web 2.0 va fomentando la colaboración y el intercambio rápido de información entre los miembros de diversas comunidades, principalmente caracterizada por la autopublicación, el añadido de comentarios, ediciones colectivas, etiquetas para socializar el interés por contenidos, entre otras.

La Web 2.0, con una serie de aplicaciones y páginas de Internet que utilizan la inteligencia colectiva para proporcionar servicios interactivos en red, le confiere al usuario el control de sus datos. Esta nueva fase de una web centrada en el

usuario, promueve la idea de unas tecnologías favorables al trabajo colaborativo no sólo en ámbitos cotidianos, sino también hasta en complejos procesos de producción del conocimiento.

Uno de los casos más claros es Wikipedia, una enciclopedia en línea, actualizada periódicamente por grandes comunidades dispersas en todo el mundo, bajo el estilo de edición colaborativa; la comparación realizada en el año 2005 por la revista *Nature*, de la calidad de su contenido con el de la Enciclopedia *Britannica* y la conclusión favorable a la enciclopedia en línea ha renovado la esperanza de una incorporación más activa de los investigadores de diversas áreas en experiencias como éstas.

La producción de contenidos por medio de *blogs* o bitácoras digitales alimentadas progresivamente, la aparición de las *wikis* como instrumento de edición colaborativa de contenidos y la actualización automática de los sitios con la integración de herramientas como la RSS o *feeder*, así como el rápido crecimiento de las redes sociales soportadas en herramientas populares como Youtube, Facebook y Twitter reflejan un camino poco previsto, alimentado por innovaciones técnicas e inesperadas formas de usos. Para el año 2012, se registra un billón de usuarios activos en Facebook, y un promedio de 175 millones de tuits diarios, vía Twitter (Internet 2012 in numbers).

Sobre la flexibilidad.

La comunicación electrónica permite distribuir el poder de procesamiento de la información en varios ámbitos y aplicaciones (negocios, otros medios de comunicación, servicios públicos, actividades políticas, interacciones personales, educación, investigación científica), integrándose a todos los sitios y contextos del entorno humano. De manera que la comunicación digital fusiona en un mismo ambiente las diversas modalidades de

interacción, las cuales pueden llegar a estar conectadas, reconfigurando la red, de acuerdo a las necesidades y aspiraciones de personas, proyectos e instituciones (Castells, 2004, p.12). Tal condición incide tanto en procesos formales de comunicación (por ejemplo, en ámbitos de interés profesional, investigación, educación), como también en ámbitos de entretenimiento (interacciones menos formales, narrativas personalizadas y asociadas con ambientes de distracción), impulsando así mecanismos de redes en un mismo entorno, tanto en lo cotidiano como en la organización del trabajo; en lo privado, y en lo colectivo.

Las nuevas tendencias en la comunicación electrónica penetran en las estrategias de comunicación en instituciones que requieren mantener una conexión con grandes grupos, como por ejemplo, la industria del entretenimiento, los partidos políticos, las instituciones oficiales, la Iglesia Católica, las universidades, entre las más destacadas.

En estos casos, los actores e instituciones perciben estratégico el hecho de contar con canales propios en Facebook, y cuentas de Twitter, blogs, wikis, desde donde puede generarse una red de conexiones que propician discursos mezclados entre los ambientes personalizados con aquellos institucionales, en los que se cuenta con publicaciones de gran interés en diversos niveles (por ejemplo, tutoriales, textos arbitrados, videos con explicaciones, discusiones de alto nivel científico, promoción de actividades y alcance de investigaciones, opinión de investigadores y sectores no científicos, datos de gestión pública), hasta discursos variados que mezclan el discurso con otros ambientes menos formales (por ejemplo, blogs y otras cuentas de científicos y actores políticos en los que se despliegan perfiles y gustos en ámbitos políticos, artísticos, deportivos, científicos, por nombrar algunos), derivando así en una cadena de visibilidad de “lo público” bajo distintas capas discursivas.

De la comunicación masiva a la comunicación distribuida

Este esquema de interacciones mediante entornos digitales incide en las formas de producción de los otros medios tradicionales de comunicación (telefonía, radio y televisión), en medio de una convergencia tecnológica y narrativa que ha sido abordada por algunos autores (Castells, 1998; Martín Serrano, 2009; Scolari 2008; Muñoz, 2010).

Castells resume las nuevas condiciones de comunicación, basada en el entorno electrónico como un “sistema de medios de comunicación que se caracteriza por la concentración del negocio global, por la diversificación del público, por la versatilidad tecnológica, la multiplicidad de canales y la creciente autonomía de un público...la experiencia colectiva y virtual” (2004:30).

Este entorno demanda nuevas formas de interpretación afiliadas al nuevo sistema de información, en la producción, transmisión y uso de recursos, en el que el clásico término de “sociedad masa” le abre paso a otras formas de producción, distribución y recepción de mensajes entre una convergencia de medios e instrumentos, cuyos contenidos pueden ser organizados en forma individual o colectiva, con una participación posible de retorno y retroalimentación en red. Nacen así nuevos términos: *autocomunicación de masas* (Castells, 2004); *transmedia storytelling* (Scolari, 2008); *personalización en masa* (De Moragas, 2012).

Autores como Scolari (2008) sostienen la denominación de nuevos medios como “epígonos mutantes de la era post masiva” que permiten el cruce de expresiones estéticas, narrativas, sensoriales, tecnológicas y económicas, una nueva era mediática caracterizada por las redes sociales, la solidaridad entre colectivos, en medio de tecnologías polifuncionales y móviles, en un proceso interactivo de la comunicación digital.

Los soportes digitales como vehículos (cada

vez de mayor ocupación) de los relatos contemporáneos dan lugar entonces a un nuevo paradigma narrativo caracterizado por la participación en la producción en diversos niveles, dando lugar a un sistema de comunicación no lineal, con puntos de producción multiplicados, con un consumo de información que alimenta a su vez el ciclo de producción, sin rutas prefijadas y una velocidad que permite intercambio en tiempo real, con grandes capacidades para almacenar datos, en medio de un ambiente constante de innovaciones retroalimentadas entre productores y usuarios.

Se trata de una era convergente en todas las dimensiones, expresada en el número potencialmente creciente de emisores que pueden distribuir simultáneamente información individualizada a un número potencialmente creciente de receptores; y todos los actores sociales partiendo recíproca e igualitariamente el control sobre el contenido que se difunde (Muñoz, 2010: 10)⁵.

En resumen, esta nueva forma de comunicación es caracterizada por:

- Σ Ambientes digitalizados con potentes capacidades de almacenamiento y posibilidades de transmisión a distancia, en directo y en forma de redes/nodos.
- Σ Procesos interactivos multidireccionales en su producción y recepción que permiten la relación entre personas distanciadas geográficamente.
- Σ Una producción en red basada en el uso distribuido de recursos.
- Σ Mediaciones generadas por dispositivos personalizados.
- Σ Acceso simultáneo a fuentes diversas de información.
- Σ Autonomía de publicación y manejo de herramientas de comunicación.
- Σ Recuperación automática de contenidos.

Σ Espíritu colaborativo y de acceso libre.

Para Castells (1998), la comunicación de todos los mensajes en el mismo sistema, incluso interactivo y selectivo, induce a la integración de todos los mensajes en un “modelo cognitivo común”. Pero además este modelo constituye una compleja trayectoria cognitiva con una relación jerárquica distribuida, como bien lo plantea Iraset Páez:

“Los datos son los elementos más indivisibles (base de la pirámide), la información es la integración de los datos con un significado definido y el conocimiento como cúspide, es la utilización de la información para resolver problemas y tomar decisiones, producto de una actividad cognitiva”(citado por Silvio, 1993, p. 13).

Podemos así, junto a Martín Barbero, reconocer un ambiente que deslocaliza los saberes modificando tanto el estatuto cognitivo como institucional de las condiciones del saber y de las figuras de la razón, conduciendo, como bien lo plantea este autor, a un “fuerte emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e imaginación, naturaleza y artificio, arte y ciencia, saber experto y saber profano” (2003, p. 12).

Martín Serrano, por su lado (2009), al referirse a un *potencial referencial* (cualquier entidad puede ser incorporada al universo de la comunicación como objeto de referencia) y a un *potencial interactivo* (cualquier persona puede comunicar al instante a cualquier otra, en cualquier lugar) en los nuevos ambientes de comunicación, identifica los cambios en tres escenarios claves permitidos por las innovaciones sociotécnicas:

- Σ Se restringe la división técnica entre productores y consumidores.

5 En el texto original, Muñoz habla de emisores y receptores potencialmente infinitos. Nosotros hemos considerado más apropiada la calificación de potencialmente crecientes, pero en esencia compartimos la idea del autor.

- Σ Las interacciones comunicativas no están supeditadas al espacio/tiempo.
- Σ La integración entre los sistemas informativos y comunicativos hace posible abrir la memoria y la creatividad colectiva para el conocimiento compartido.

Con la aparición de nuevos escenarios promovidos hacia finales del siglo XX, condicionados por la comunicación electrónica y el uso de Internet, los cambios en el sistema de comunicación pública pueden ser calificados como formas emergentes que inciden en *acciones, tecnologías, artefactos, recursos y agentes*, dando paso a una nueva organización de la producción y distribución de bienes informativos. Bajo este enfoque, el modo emergente de la comunicación presenta una potencial transición que tiene como reto la institucionalización de las nuevas formas de producción y distribución de la información, con los nuevos actores incorporados, con las nuevas prácticas y dinámicas, soportados en ambientes digitales.

Consideraciones de cierre

En la segunda mitad del siglo XX se consolida la capacidad organizativa y productiva de la comunicación, con una lógica orientada por tecnologías e instituciones centralizadoras de los bienes informativos públicos, en medio del fortalecimiento de un *sistema institucional de la comunicación* soportado en un trabajo en serie. La institucionalización de este modo de comunicación pública, consolidado y, por tanto, tradicional, refuerza los valores heredados de los siglos anteriores y los adapta a la compleja dinámica de un sistema de comunicación pública centralizado y con organizaciones mediadoras, que se apoyan en tecnologías de comunicación audiovisual y la comunicación impresa.

Pero con la emergencia de la comunicación digital surge, con gran auge en la última década

del siglo XX, un escenario alternativo en la comunicación, impulsado por factores inherentes la organización comunicativa de las sociedades. En estas condiciones inicia el siglo XXI, dispuesto a dar pasos acelerados en la configuración de un modo emergente de la comunicación. Esta condición deviene en un escenario alternativo que convive con las formas tradicionales de comunicación, generándose *procesos socio-culturales de tensión*, como lo explicara Elizalde (2003), para alcanzar acuerdos que apunten a la fase final de institucionalización del nuevo modo. Como escenario inmediato corresponde estabilizar la base organizativa de los procesos de comunicación en red, con autonomía en los roles de emisión y recepción, que procuren estilos abiertos y colaborativos, con una gestión de la información en forma distribuida.

Entendiendo esto, podremos apuntar a una revisión de los actores y nuevos procesos que intervienen en los escenarios emergentes de comunicación, con el fin de adaptar aprendizajes y prácticas que se involucran, tanto técnica, jurídica y organizacionalmente. Los comunicadores sociales, los docentes, los investigadores y el mismo Estado, deben plantearse un escenario de transición en el que es válido revisar y, por qué no, cuestionarse las limitaciones socio técnicas tanto de los escenarios tradicionales como de los emergentes en el campo de la comunicación pública, para avanzar hacia escenarios verdaderamente democráticos y horizontales en la producción y distribución de la información colectiva, una deuda ya algo vieja.

Bibliografía

Briceño, Ysabel (2012): *Cultura democrática en las sociedades massmediáticas: una revisión necesaria*. Revista Cuestiones Universitarias. Año 2. Nro 2, Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia.

Castells, Manuel (1998): *La era de la información*. Volumen I. La Sociedad Red. Alianza Editorial, Madrid, España.

---- (2001): *Internet, Libertad y Sociedad*. Recuperado de: http://www.uoc.edu/web/esp/launiversidad/inaugural01/intro_conc.html Consultado el 02-03-2013

---- (Ed) (2004): *The Network Society: a cross cultural perspective*. E-books recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/22569675/The-Network-Society-a-Cross-cultural-perspective-Manuel-Castells-ed> Consultado el 02-03-2013

De Moragas, M (2012): *Internet y cambios en el sistema de comunicación*. Quaderns ACC. 38, vol. XV. Spain. Recuperado de: http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q38_de_moragas_ES.pdf

Elizalde, Luciano (2003): *Tecnología, sociedad y comunicación. Hacia un modelo integrado de los efectos y determinaciones de las tecnologías de la comunicación*. En *doxa comunicación* no. 4. (pp 113-139). Recuperado de: <http://www.doxacomunicacion.es/es/hemeroteca/articulos?id=80> Consultado el 15-10-2012

Hilbert, Martín (2013): *Big Data for Development: From Information- to Knowledge Societies*. Pre-published version. Recuperado de: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2205145 Consultado el 02-10-2013

La Fuente, Antonio (2007): *Ciencia 2.0*. Revista Electrónica Especial. Madridmasd. Recuperado de: <http://www.madrimasd.org/revista/revistaespecial1/articulos/lafuente.asp> Consultado el 15-02-2010

Martín-Barbero, J (2003): *Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo*. Departamento de Estudios Socioculturales. ITESO, Guadalajara, México. Recuperado de: http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/martin_barbero1.pdf Consultado el 23-11-2012

Martín Serrano, Manuel (1985): *Mediación cognitiva y estructural*. Extraído de “La

mediación de los medios de comunicación”, en *Sociología de la comunicación de masas*. I. Escuelas y autores. Moragas, Miquel de (ed.): Barcelona: Gustavo Gili, pp. 141-162. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/13166/> Consultado el 20-01-2013

---- (1989): *Un protocolo para llevar a cabo estudios paradigmáticos de la producción social de comunicación*. Extraído de “Diseños para investigar la producción social de comunicación”, *Reis*, nº 48, pp. 79-90. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_048_05.pdf. Recuperado de E-Prints: <http://eprints.ucm.es/13248/> Consultado el 23-11-2012

---- (2004a): *Presentación de la Teoría Social de la Comunicación*. En *La producción social de comunicación*. Alianza, Madrid. pp. 11-34. Recuperado de E-Prints: <http://eprints.ucm.es/13237/> Consultado el 23-01-2013

---- (2004b): *La forma vigente de producir comunicación pública. Desarrollo y quiebra*. Extraído de *La producción social de comunicación*. Madrid: Alianza (3ª edición revisada; 1ª edición 1986 y 2ª edición revisada 1993), pp. 120-125. Recuperado de E-Prints: <http://eprints.ucm.es/13239/> Consultado el 23-11-2012

McQuail, Denis (2000): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós, Barcelona (España).

Medina, Manuel (2007): *Prólogo*. En *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. Anthropos Editorial. Barcelona, España.

Muñoz, Germán (2010): *De los nuevos medios a las mediaciones*. Revista Latinoamericana de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html> Consultado el 25-03-2011

Pineda, Migdalia y otros (2003): *La sociedad de la información como sociedad en transición*. En *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. Vol. IX, No. 2, Mayo - Agosto 2003, pp. 252-

270. FACES – LUZ. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de: <http://revistas.luz.edu.ve/index.php/racs/article/viewFile/7622/7295> Consultado el 13-03-2013

Piñuel, José Luis y Gaitán, Juan (1995): *Metodología General. Conocimiento científico e investigación en la comunicación social*. Editorial Síntesis. España.

Scolari, Carlos (2008): *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Gedisa, Barcelona.

---- (2012): *Narrativas transmediáticas, convergencia audiovisual y nuevas estrategias de comunicación*. Quaderns del CAC. Recuperado de: http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q38_scolari_et_al_ES.pdf Consultado el 25-03-2013

Silvio, José (1993): *La comunicación del conocimiento en un nuevo contexto tecnológico. En Una nueva manera de comunicar el conocimiento*. Ediciones CRESALC-UNESCO. Caracas, Venezuela. pp 13-28

Thompson, John (1998): *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Paidós Comunicación. España.

Warwrip, Noah (2004): *What Hypertext Is*. Recuperado de: <http://www.hyperfiction.org/texts/whatHypertextIs.pdf> Consultado el 15-11-2011

Blogs

Declaración de Principios de Ginebra (2004). Recuperado de: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html> Consultado el 25-07-2008

Página consultada:

Internet 2012 in numbers: <http://royal.pingdom.com/2013/01/16/internet-2012-in-numbers/>



Karol Nathalia Jauregui
Paz 2

Reflexión no Derivada de Investigación

An overview of second language acquisition theories

-Panorama general de las teorías de adquisición de una segunda lengua-

Abstract

This reflection paper presents some of the most significant theories of language learning. It intends to compare the process of language acquisition in the mother tongue and a second language by presenting some general distinctions concerning the most relevant hypothesis so far studied. Learning a second language has multiple benefits for people of all ages. Undergraduate students at Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB can improve brain function and obtain advantages not only in the professional field but also in the personal one. Studying a second language can help students retain knowledge for school work and the real world and that is ultimately any school's goal.

Keywords: second language acquisition, SLA theories, learning, foreign languages.

Resumen

Este documento de reflexión presenta algunas de las teorías del aprendizaje del lenguaje más significativas. Pretende comparar el proceso de adquisición del lenguaje en la lengua materna y en una segunda lengua presentando algunas distinciones generales concernientes a las hipótesis más relevantes hasta ahora estudiadas. El aprendizaje de una segunda lengua tiene múltiples beneficios para las personas de todas las edades. Los estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Bucaramanga - UNAB pueden mejorar sus funciones cerebrales y obtener ventajas no sólo en el campo profesional sino también en el personal. Estudiar un segundo idioma puede ayudar a los estudiantes a retener conocimiento para el ámbito escolar y para el mundo real, y eso es en últimas, el objetivo de cualquier institución educativa.

Palabras claves: adquisición de una segunda lengua, teorías, aprendizaje, lenguas extranjeras.

Autora: Sonia Yaneth Méndez Cala es licenciada en idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Master en *Teaching english as a foreign language*, Universidad Internacional Iberoamericana de Puerto Rico

An overview of second language acquisition theories

Sonia Yaneth Méndez Cala

Introduction

Research in second language acquisition and its related fields have offered numerous keys to understand how a foreign language is acquired/learned by children and adults in different settings and under different circumstances, and how teachers can enrich the world of the learner.

In order to understand better how the second language acquisition process works, a brief introduction to how the first language is presented and manifested in second language learning, and how some of the most important theories have influenced foreign language learning will be described first. Then, an overview of how to promote the use of the target language in the classroom will be presented.

Theories of Language Learning

Learning a language is a rapid process that begins at birth. Children learn how to communicate their needs and wants first through cries and basic sounds then words, phrases and sentences, and as this learning continues the sentences become more and more complex. After some years, a child's vocabulary has increased so much that communication is performed with ease.

The process of how language develops has been studied since the beginning of child

development and three main theories have been proposed to account for the acquisition of the first language or mother tongue: behaviourist, nativist, and developmental. These theories help explain the situation of children who acquire languages more quickly and apparently with much less effort than do adults when placed in the same environment.

The Behaviorist Theory

According to B. Skinner and his colleagues, the behaviourists, the learning of a language is based on the formation of a series of habits that children gradually acquire by imitation. Children imitate the sounds and words they hear around them. They first perceive a stimulus, and then they obtain a response from their parents or from the people around them which encourages the formation of a habit. (As cited in Arzamendi, Palacios & Ball, (ND), p.22).

Language is seen as part of human behaviour based on the operant conditioning: Stimulus Response Reinforcement. They claim that humans are born with a set of instinctive responses to external stimuli, and that by the reinforcement of responses human learn to acquire secondary skills that go beyond their primary instinctive responses. Behaviourists think that children imitate the language behaviour of their parents or caretakers and other members of their social group.

The behaviourists believe that foreign language learning consists of learners imitating what they hear and see. In this view, the learners relate what they know of their first language to what they recognize in the foreign language. The result of similarities and differences between L1 and L2 is known as Positive and Negative transfer. The former one is the result of similarities because habits used in the L1 easily transfer to the L2. The latter one is caused by differences between the L1 and L2 because errors result from using habits from the mother tongue in the foreign language.

The Nativist Theory

The mentalist or cognitive models as the nativist theory is also known as, came up as a reaction against the Behaviouristic language learning theory. The major principle of the Mentalistic language acquisition theory is that "everybody learns a language not because they are subjected to a similar conditioning process, but because they possess an inborn capacity which permits them to acquire a language as a normal Maturational Process" (D.A. Wilkins, 1972:168)

This theory deals with the belief that language is an innate feature of the infant. Researcher Noam Chomsky is a firm advocate for this theory. In his view, children come to this world with very specific innate knowledge of the nature of language and of the world. It is believed that despite cultural differences, all humans develop some form of language skills that do not have anything to do with a particular way of teaching children to speak. Language develops in the child in the same way as other biological functions. Chomsky believes that humans are born with a built-in device he calls LAD (Language Acquisition Device) that aides the child in learning the language being heard. Chomsky's theory of language development in children is built upon the principle that language is the result of the unfolding of a genetically determined program. He asserts that children

initially possess, then develop an innate understanding of grammar, regardless of where they are raised. The term Chomsky affixes to this innate grammatical system is Universal Grammar. (Chomsky, 1986).

The Developmental Theory

Also known as Functional Approach or Interactionist Theory. This method tried to reconcile the behaviourist and nativist theories by combining the role of the environment with the learner's innate knowledge of the language. One of the most influential researchers on this field was the Swiss psychologist Jean Piaget. In his theory of cognitive development, Piaget (1953) describes the way humans gradually acquire, construct, and use the language. He outlines two processes used by the individual throughout its life in an attempt to adapt to the environment in a more complex manner: assimilation and accommodation. The former one is the process of using or transforming the environment so that it can be placed in pre-existing cognitive structures while the latter one is the process of changing cognitive structures in order to accept something from the environment.

The interactionists believe that language which is modified or adapted with the purpose of facilitating the learner's understanding is a crucial factor in the language acquisition process. They have examined the speech addressed to children, which is known as motherese or caretaker talk in order to try to identify exactly what features of it seem to facilitate the learning of a further language. (Arzamendi *et al.*, (ND), p. 24).

Learning L1 vs. Learning L2

For many years the process of language acquisition has been an area of interest to linguistics and psychologists. They have been studios about the way a child acquires and develops his language competence in his native

language, and the way an adult student learns and uses a second/foreign language.

Second language acquisition theory may help to explain the puzzling situation of children who acquire languages more quickly and apparently with much less effort than do adults when placed in a similar environment. The children are in a setting in which they are surrounded by language that is meaningful to them. They are given time to sort out the language and begin to use it for their own expressive purposes. Adult students, on the other hand, are usually busy learning vocabulary and grammar rules, and they attempt to apply them later to a setting in which they have something to say. For Stephen Krashen (1982), the children would be acquiring language while adult students would be learning it.

Second language teaching has often attempted to recreate the conditions of the first language in the classroom mostly in terms of using only a single language and having a simple interaction between the students and the teacher or between students. While there are many similarities between L1 and L2 learning, the variation in situation and other factors also produces many differences. One difficulty is filtering out differences that are accidental rather than inevitable. L1 children mostly acquire language in different settings with different exposure to language than L2 learners and they are at different stages of mental and social maturity.

Some of the differences between first language and L2 acquisition are intrinsic and cannot be avoided; some are, so to speak, accidental in that they vary according to the circumstances in which L2 acquisition takes place, in particular inside or outside a classroom. In the vast majority of cases for instance L2 learners are older than L1 children; age inevitably brings with it a host of factors that have little to do with language acquisition itself. The discussion here excludes early childhood

simultaneous bilingualism, considering this as 'bilingualism as a first language' (Swain, 1972), i.e. a separate process in which first and second languages are not consecutive.

Despite the desired outcomes of child first language acquisition and adult second language acquisition are exactly the same; the actual outcomes are in reality quite different. Factors such as motivation, quality, and quantity of input among many others, will stand in the way of adult second language learning. These two processes and outcomes are only connected by a common goal: to be able to communicate. For further information, see Appendix 1.1: Differences between L1 and L2 acquisition according to Vivian Cook (2009).

Stephen Krashen's Hypothesis

According to Krashen, a linguist who has synthesized much of the recent second language acquisition research, language acquisition takes place most effectively when the input is meaningful and interesting to the learner, when it is comprehensible ($i+1$) and when it is not grammatically sequenced. For Krashen (1982), the process of language learning breaks into five components: the acquisition-learning hypothesis, the monitor hypothesis, the natural order hypothesis, the input hypothesis, and the affective filter hypothesis.

The Acquisition-Learning Hypothesis

Krashen says that there are two independent systems of second language performance: the acquired system and the learned system. The former is the product of a subconscious process very similar to the process children undergo when they acquire their first language. Here, children are more concerned with communicating meaning than with sentence structure. The latter is the product of formal instruction and it comprises a conscious process which results in

conscious knowledge about the language. According to Krashen acquisition is more important than learning.

The Monitor Hypothesis

The monitoring function is the practical result of the learned grammar. It is an editing device that learners can choose to apply to edit the language they produce. According to Krashen, this monitoring is conditioned by time, a focus on form, and knowledge of the rule to be edited. It is a device that can be used with learned knowledge and with acquired knowledge.

The Natural Order Hypothesis

This hypothesis shows that learners acquire grammatical features in a predictable order regardless of age, L1 background, and learning conditions. It also states that language acquired through natural communication tends to follow this standard order while language learned through formal and conscious focus on grammar will exhibit a different order.

The Input Hypothesis

The input hypothesis is only concerned with acquisition, not learning. According to Krashen's input hypothesis, the most important factor in the amount of language acquired by a learner is the amount of comprehensible input to which the learner is exposed. Comprehensible input is understood as the amount or level of meaningful and interesting language that the student can fully understand, plus just a little more: $i + 1$. (Curtain, H & Dahlberg, C. 2004:2)

The Affective Filter Hypothesis

This hypothesis is based on Dulay and Burt's notion of the Affective Filter that is seen to control the amount of input that is converted into

intake depending on a number of affective factors such as motivation, self-confidence, and anxiety. Krashen claims that learners with high motivation, high self-confidence, and low level of anxiety are better equipped for success in second language acquisition while learners with low motivation, low self-confidence and high level of anxiety would experience a raise in the affective filter and form a mental block that prevents comprehensible input from being used for acquisition. This filter is seen to influence the rate but not the route of learning.

Merrill Swain's Hypothesis

Merrill Swain has taken Krashen's idea one step further with her suggestion that students acquire language most meaningfully when they also have the opportunity for comprehensible output. That is, they need to have a setting in which their attempts at communication are valued and shaped to make them acceptable and understandable though communicative rather than grammatical means of correction. Swain (1985) has proposed three functions that comprehensible input could not do: the noticing function, the hypothesis-testing function, and the meta-linguistic function.

The Noticing Function

Learners encounter gaps between what they want to say and what they are able to say. As a result, they notice what they do not know or only know partially in the target language.

The Hypothesis-Testing Function

When learners say something there is always a hypothesis underlying. When speaking, the learners test this hypothesis and receive feedback from an interlocutor that enables them, if necessary, to reprocess their hypothesis.

The Meta-linguistic Function

Learners reflect about the language they learn and hereby the output enables them to control and internalize linguistic knowledge.

Swain does not claim that Comprehensible Output is responsible for all or even most of our language competence. Rather, she claims that input is necessary but not sufficient for successful L2 learning. She thinks that output facilitates second language learning in ways that are different from, or enhance, those of input.

Target Language and Interlanguage

The main objective of acquiring a second language is to be able to communicate with others. At UNAB, teachers and administrators try to promote the use of the target language not only in the English classes but also in classes related to specific fields of study. Promoting the use of the target language in the classrooms constitutes a challenge as students may often want to communicate in their mother tongue. In order to avoid rejection from students, teachers need to encourage the use of Interlanguage. Interlanguage can be defined as the type of language used by learners of a second/foreign language (L2) who are in the process of learning a target language. Interlanguage is metaphorically a halfway house between the mother tongue (L1) and the target language (TL). The L1 is the source language that provides the initial building materials to be gradually blended with materials taken from the TL, resulting in new forms that are neither in the mother tongue, nor in the target language. This term is used to refer to both the internal system that a learner has constructed at a single point in time ('an interlanguage') and to the series of interconnected systems that characterise the learner's progress over time ('the interlanguage continuum').

For undergraduate students at UNAB, having a second language affords them not only with opportunities in a socio-cultural field to get to know people from all over the world in order to develop and maintain their skills, but also in the academic and economic field since it provides the students with opportunities to study and/or work abroad or simply communicate with people of other backgrounds who reside in Colombia. From more diverse social interactions to improved employment prospects, the benefits of learning a foreign language are numerous.

Conclusions

Throughout time, important researchers such as Skinner and his behaviourist theory, Chomsky and his nativist theory, and Piaget and his developmental theory have paved the dirt road for two of the most important linguists of all times: Stephen Krashen and Merrill Swain. For years, Krashen and Swain have studied the way people learn a second language but unfortunately for the Second Language Acquisition community, they have not drawn alike conclusions.

Krashen claims that "Acquisition occurs, according to the input hypothesis, when acquirers understand input for meaning, not when they produce output and focus on form" (Krashen, 1982:117). On the other hand, Swain claims that negotiating of meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately. Being 'pushed' in output is a concept parallel to that of the $i+1$ comprehensible input. Indeed one might call this the 'comprehensible output hypothesis'. (Swain, 1985:248)

The way a language is acquired is not merely as simple as understanding the message as Krashen's Input Hypothesis claims, but also

being able to develop the learner's communicative competence as Swain suggests with her Output Hypothesis.

Little or no agreement is found among linguists regarding the theories of educating individuals in a second language. I think it is possible to reconcile Comprehensible Input and Comprehensible Output. Both, Stephen Krashen and Merrill Swain, have their own point of view of second language acquisition. Each theory represents a different view but they can complement each other to benefit the second language learner. I see this "conflict" as if Krashen were working hard on listening and reading; and Swain were working hard on speaking and writing. I believe that the liaison of these two hypotheses would greatly benefit the L2 acquirer by strengthening his/her language skills.

The purpose of this exercise was to highlight important aspects related to the theories of language learning, the contrast between learning the mother tongue and learning a foreign language, and finally the role of interlanguage in second language acquisition.

References

- Arzamendi, J., Palacios, I. & Ball, P. (ND) The acquisition and role of the First Language. In Funiber (Ed.), *Second Language Acquisition* (pp.22-24).
- Chomsky, N. (1986) *Knowledge of Language: its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- Cook, V. (2009) *First and Second Language Acquisition*. Retrieved from <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/SLA/L1%20and%20L2.htm>
- Curtain, H., Dahlberg, C. (2004) *Languages and Children. Making the match*. Pearson Education, Inc. United States of America.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon. Oxford.
- Piaget, J. (1953) *The Origins of Intelligence in Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Skinner, B. (1957) *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts. New York.
- Swain, M. (1972) *Bilingualism as a first language*. PhD Dissertation, University of California, Irvine
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan Gass & Carolyn Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (235-253). Rowley, MA.: Newbury House.
- Wilkins, D.A., (1972) *Linguistics in language teaching*. MIT Press. London.

APPENDIX 1.1

Differences between L1 and L2 acquisition

Ellis 94 (based on Bley-Vroman 1988); updated in Cook (2009)

Feature	L1 acquisition	L2 (foreign language) acquisition	VC's objections
1. Overall success	children normally achieve perfect L1 mastery	adult L2 learners are unlikely to achieve perfect L2 mastery	All implicitly see 'success' in the sense of what a mono-lingual native speaker does, not an L2 user
2. General failure	success guaranteed	complete success rare	
3. Variation	little variation in degree of success or route	L2 learners vary in overall success and route	
4. Goals	target language competence	L2 learners may be content with less than target language competence or more concerned with fluency than accuracy	
5. Fossilisation	unknown	common, plus backsliding (i.e. return to earlier stages of development)	And L2 users too have L1 attrition
6. Intuitions	children develop clear intuitions about correctness	L2 learners are often unable to form clear grammaticality judgments	But bilingual children are better at this than monolinguals
7. Instruction	not needed	helpful or necessary	All depends!
8. Negative evidence	correction not found and not necessary	correction generally helpful or necessary	Recasts are in fact based on L1 acquisition ideas
9. Affective factors	not involved	play a major role determining proficiency	Again measured against monolinguals

Between the mimesis and the mirrors: new considerations regarding the representation of reality in movies and theater.

Abstract

One of the most significant experiments in the nineties, and currently continues generating scientific-theoretical frames for re-sizing various artistic concepts, is the question of mirror neurons, cells that make us a "mimic" or "simulate" in our brain, mental states of others, to be able, in this way, access and understand their minds. In the absence thereof is clear that the film, theater, television, literature, probably would not make sense. Thanks to this discovery, we can establish a neuroscientific basis for understanding processes such as mimesis or representation of reality in art. Although the analysis in this article builds on the cinema and theater, it could serve as a methodological reference for developing similar studies in the literature, television, dance. Following the random and fascination, have chosen some of the most relevant points developed by Dr. Marco Iacoboni in his book: "Mirror neurons. Empathy, neuropolitics, autism, imitation or how we understand each other", and from them, some premises are set in, not in a definitive way, but opening to what will become a delicious encounter between art and science. Topics such as: the process of action, development of aesthetics and construction of emotion in the narrative, are from a scientific explanation of that discovery and realize how, in many cases, art was sighted, and complement predecessor of science, not its rival.

Keywords: mirror neurons, mimesis, representation, empathy, neuroscience.

Resumen

Uno de los experimentos más trascendentales de los años noventa, y que actualmente sigue generando marcos teórico-científicos para redimensionar varios conceptos artísticos, es el referido a las neuronas espejo, unas células encargadas de hacernos "imitar" o "simular" en nuestro cerebro, los estados mentales de los demás, para poder, de esta manera, acceder a sus mentes y comprenderlos. De no existir las mismas es claro que el cine, el teatro, la televisión, la literatura, probablemente no tendrían sentido. Gracias a este descubrimiento, podemos establecer unas bases neurocientíficas para comprender procesos como el de la mimesis o la representación de la realidad en el arte. Aunque el análisis realizado en este artículo toma como base el cine y el teatro, el mismo podría servir como referente metodológico para desarrollar estudios similares en la literatura, la televisión, la danza. Siguiendo el azar y la fascinación, se han elegido algunos de los puntos más relevantes desarrollados por el doctor Marco Iacoboni en su libro: "Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros", y a partir de los mismos, se establecen unas premisas, en modo alguno definitivas, sino de apertura, a lo que se convertirá en un delicioso encuentro entre el arte y la ciencia. Temas como: el proceso de la acción, el desarrollo del hecho estético y la construcción de la emoción en la narrativa, encuentran una explicación científica a partir del referido descubrimiento y dan cuenta de cómo, en muchos casos, el arte fue previsor, complemento y antecesor de la ciencia, no su rival.

Palabras claves: neuronas espejo, representación, empatía, neurociencia.

Autor: Adyel Quintero Díaz

Entre la mimesis y los espejos: nuevas consideraciones sobre la representación de la realidad en el cine y el teatro

Adyel Quintero Díaz

En 1922, T.S. Eliot escribió uno de los poemas más hermosos e influyentes de la literatura inglesa contemporánea: “La tierra baldía”. Cada verso del mismo se adhiere a un festín de imágenes trazadas con gran precisión, tanto que, al leerlas, una estela de sensaciones, paisajes, personajes, estados, emociones, recuerdos, se van esculpiendo en nuestra mente y llega el punto en que no sabemos si es la lectura la que fluye, o se trata de la estela. Podríamos decir que al leer, provocamos en nuestra mente un “espectáculo” cargado de colores, movimientos, sonidos, aromas que nos permite “vivir” o “simular” lo que el poema cuenta. Pero es justo ahí, en la precisión de las imágenes, donde radica uno de los mayores placeres que inundan al lector cuando se acerca a esta obra. Hace unos años, podríamos decir que semejante consideración partió de la subjetividad de quien escribe estas reflexiones, o que es apenas un punto de vista en el análisis literario de la obra. Sin embargo, hoy, la neurociencia nos ofrece las bases para establecer la certeza del planteamiento.

Uno de los experimentos más trascendentales de los años noventa, y que actualmente sigue generando marcos teórico-científicos para redimensionar varios conceptos artísticos, es el referido a las neuronas espejo, unas células encargadas de hacernos “imitar” o “simular” en nuestro cerebro los estados mentales de los demás, para poder, de esta manera, acceder a sus mentes y comprenderlos. De no existir las mismas, es claro que el cine, el teatro, la televisión, la literatura, probablemente no tendrían sentido.

Gracias a este descubrimiento, podemos establecer unas bases neurocientíficas para comprender procesos como el de la mimesis o la representación de la realidad en el arte. Aunque el análisis que sigue toma como base el cine y el teatro, el presente ensayo podría servir como referente metodológico para desarrollar estudios similares en la literatura, la televisión, la danza. Siguiendo el azar y la fascinación, he elegido algunos de los puntos más relevantes desarrollados por el Doctor Marco Iacoboni en su libro: *“Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros”*, y a partir de los mismos, estableceré unas premisas, en modo alguno definitivas, sino de apertura, a lo que se convertirá en un delicioso encuentro entre el arte y la ciencia.

Creo que uno de los objetivos principales de la imitación puede ser, precisamente, la posibilidad de tener una “intimidad” corporeizada entre el yo y los otros en las relaciones sociales. (Iacoboni, p. 73, 2009)

La estructura de la tragedia clásica griega le apuntaba a representar ante el espectador, el proceso de sufrimiento del héroe, de manera que se produjera una identificación del primero hacia el segundo. El personaje y el espectador debían fundirse mediante dos emociones básicas: compasión y temor. Temor de que me ocurra lo que le pasó al héroe; compasión porque este es un hombre bueno, noble y ha sufrido mucho. Pero

dichas emociones sólo podían despertarse si el relato cumplía con una condición fundamental: la verosimilitud. Lo verosímil, definido por el propio Aristóteles en su “Poética”, como lo probable y lo necesario, no estaba determinado por la copia fiel de la realidad. Las acciones alcanzan su legitimidad dentro del relato escénico, partiendo de estas dos condiciones: probable, como la posibilidad de que en la legalidad del universo de ficción creado por el autor, dicha acción tenga sentido; necesario, como el catalizador que establece que si una acción puede arrancarse del esquema del acontecer, sin que este sufra, entonces la misma no se requiere. Dicha concepción plantea un enfoque diferente de la mimesis, un término que se volvió punto de partida para la teorización en torno al arte antiguo griego. Por un lado, tenemos el concepto platónico de que el arte es la *imitación de una imitación*, con lo cual se le restaba valor y funcionalidad a la actividad artística. Pero la noción aristotélica le apunta a que el arte, si sabe “imitar de forma verosímil” la realidad, puede ser un medio para purgar emociones, y he ahí una de sus funciones principales. Lograr que el espectador se identifique con el personaje requiere el trazado de una ruta emocional en la estructura de la tragedia. Dicha ruta, no sólo está asociada al contenido, sino al establecimiento de una arquitectura que defina, convoque y magnifique las emociones que deben vivir tanto el personaje como el espectador. Aristóteles habla en su “Poética” de un principio, un medio y un fin, una peripecia, y una insistencia en que la acción prima sobre el personaje: el personaje queda definido por lo que hace. Pero, tomando como base el experimento de las neuronas espejo, podemos llegar a considerar que no se trata solamente de que el texto provea una fuente de estímulos para la activación de dichas neuronas; podemos afirmar que, igualmente, algunos mecanismos de la puesta en escena también contribuyeron a ello; por ejemplo, el uso de las máscaras. Tanto en la tragedia como en la comedia, las máscaras fueron un accesorio de vital

importancia para proyectar la voz de los actores, pero también establecieron puentes emocionales entre los personajes y el público. Las neuronas espejo se activan cuando vemos determinadas expresiones y de esta manera, nos permiten comprender lo que el otro siente. Ver un rostro con una señal clara de angustia o alegría frente a nosotros, de manera permanente, ¿nos podría llevar a sentir angustia o alegría, si no de forma constante, al menos durante gran parte de la representación? ¿Nos ayudaría esto a simular en nuestro interior los estados mentales y la angustia o alegría de los personajes, mientras vemos su historia representada? Es claro que sí, y muy probablemente el mecanismo funcionaría a partir de una sabia conjugación entre la forma y el contenido. Había momentos en la tragedia en los cuales el personaje no estaba angustiado, pero su cara, al tener la máscara colocada todo el tiempo, sí representaría la angustia; en ese caso, el texto, los diálogos, las entonaciones de la voz del actor, contribuirían a activar los mecanismos de conexión en el espectador, a través de las neuronas espejo. Pero en esos instantes en los cuales la angustia, el dolor, son las emociones más fuertes, habría una simbiosis entre lo dicho por las palabras y la máscara que tenía puesta el actor. Estos momentos, generalmente coincidirían con las escenas de catarsis de los personajes, justamente los instantes en los cuales, según Aristóteles, se produciría la purificación del espectador, ya que este, al vivir intensamente con el personaje su historia, aprendería una lección y esto le ayudaría a no repetir los errores del héroe. Algo similar ocurriría en las escenas de mayor hilaridad en la comedia: la correspondencia entre lo chistoso del momento, y la risa proyectada en la máscara, seguramente incrementaría el efecto cómico. Esto nos lleva a afirmar que, ya desde la antigüedad, el arte generó mecanismos para activar las neuronas espejo y permitir que el “yo”, representado en este caso por el espectador, y “los otros”, vistos a través de la figura de los personajes, pudieran tener una “intimidad

corporeizada”. ¿Para qué? Para entender al personaje, su historia, su manera de pensar y actuar, y poder visualizarlo como un espejo de nosotros mismos, que nos permitiera a su vez comprendernos y analizarnos. Muchos años después, un personaje shakespereano, Hamlet, afirmaría, con gran sabiduría que la finalidad del teatro es “ponerle un espejo a la naturaleza humana”.

Si analizamos lo que ocurre en el cine, tenemos que el primer plano funciona también como un vehículo de conexión emocional entre el personaje y el espectador. La intensidad de una emoción definida y encarnada de forma verosímil por el actor, se potencia cuando el rostro es amplificado en la pantalla. Esto permite que el público vea, imite, sienta y comprenda lo que le pasa el personaje. Pero insisto en que dicha emoción debe ser muy precisa, de lo contrario, no sería posible para el cerebro del espectador identificar e imitar.

(...) las neuronas espejo están interesadas en los objetivos más que en las acciones específicas que conducen al logro de tales objetivos,... (Iacoboni, p.47, 2009)

En la teoría clásica de la dramaturgia, durante años se ha seguido el patrón aristotélico de que el personaje se define ante todo por sus acciones. Al considerar el término, algunos libros de guion no han sido muy rigurosos y explican la acción como la actividad física que se desarrolla en las escenas. Esto ha llevado a establecer el llamado “cine de acción”, el cual valida, en tanto género, la existencia de películas en que existe mucha actividad física. Pero si somos estrictos con el análisis de lo que es una acción dramática, no podemos hablar solo de hechos o actividades, sino de las intenciones o motivaciones que conllevan a los mismos; en ese sentido, toda película puede ser considerada como “cine de acción”. Otros teóricos del pensamiento dramático han insistido en que la acción en la dramaturgia está

determinada no solo por lo que se hace, sino por sus intenciones. Jhon Howard Lawson, en su “Teoría y técnica de la Dramaturgia” (Lawson, 1976), incluso, habla sobre la importancia del ejercicio de la voluntad consciente del personaje a la hora de seleccionar qué hacer; esto determina para él, el poder y el significado de una acción. Siguiendo el planteamiento de Iacoboni, cuando un personaje, tanto en el cine como en el teatro, hace algo, esto efectivamente lo define (el patrón aristotélico queda demostrado), pero más allá del hacer en sí mismo, lo que verdaderamente le da sentido a ese hacer es que para el espectador sea claro el por qué. Por ello, la configuración de la trama demanda que cada acción sea realmente “operante”, como señala Eugenio Barba (Barba, 1990), pues de esa manera el público recibe algo que su mente puede leer y entender, lo cual deviene clave para que el espectador se conecte con el contenido, primero emocional y luego, ideológico, de la obra.

Su término (es decir, su meme) fue tan exitoso que ya se incluyó en el Oxford English Dictionary con la siguiente definición: “Elemento de una cultura que puede considerarse transmitido por medios no genéticos, en especial, la imitación”. (Iacoboni, p. 56, 2009)

En este caso, Iacoboni hace referencia a un concepto acuñado por Richard Dawkins y Susan Blackmore. Para ambos autores, se pueden transmitir, de una generación a otra, tics, ideas, gestos, sistemas de creencias; esto, en gran parte, se logra mediante la codificación cultural de comportamientos. Podríamos decir, que las ideologías no solo se construyen en la mente, sino también en los cuerpos de las personas. Por ejemplo, históricamente, las religiones han diseñado una serie de posturas corporales a través de las cuales “representan” conceptos básicos de sus dogmas. El respeto a Dios, por solo citar un ejemplo, y la sumisión a la autoridad suprema de la divinidad, están claramente codificados en el

catolicismo a partir de la reverencia ante el altar y el arrodillarse para rezar o recibir bendiciones del Padre. Esto nos remite a la teoría sobre el *gestus* social de Bertolt Brecht, para quien, los gestos que ejecuta el personaje construyen su actitud ante el mundo, su manera de relacionarse y autodefinirse en un entorno social determinado. Dicho *gestus*, obviamente, está moldeado por los comportamientos socio-culturales de una clase o estrato social y debe ser encontrado y representado por el actor. Cuando percibimos estos gestus o, podríamos decir, memes, en la escena o la pantalla cinematográfica, se activan en nuestra mente las neuronas espejo, las cuales nos ayudan a reconocer el comportamiento físico, así como el significado asociado al mismo. El personaje ha heredado esos comportamientos por pertenecer a un ámbito social determinado; así como el público puede reconocerlos porque los ha percibido en otras narraciones, en los textos de Historia, en su propia vida o en su época. ¿Cómo los ha percibido?

(...) la percepción y la acción constituyen un proceso unificado en el cerebro. (Iacoboni, p. 25, 2009)

Anteriormente se pensaba que nuestro cerebro tenía un área para el control motor, otra para la visión, otra para sentir los objetos del mundo, otra para pensar en estos objetos, pero el descubrimiento de las neuronas espejo reveló que la misma neurona que se activa cuando un ser humano, por ejemplo, coge una manzana, se activa cuando ese ser humano ve a otro tomar una manzana, aún sin que haya movimiento en este último. Esto nos permite comprender cómo establecemos una relación significativa y emotiva con la representación de acciones en el teatro y en el cine, y también nos lleva a reevaluar las relaciones forma-contenido, las cuales históricamente han estado mediadas por una concepción de que la obra de arte es ante todo su contenido, la visión de la realidad que expone y

que puede ser interpretada a partir de lo que dicen los personajes sobre el mundo y sobre sí mismos, o de una hermenéutica de las acciones de los personajes. Sin embargo, lo que demuestran los experimentos es que cuando transcurre una acción frente al espectador, dicha acción es simulada en su mente, a partir de la activación de las mismas neuronas que se pondrían en funcionamiento si fuera el espectador el que ejecutara la acción. Por ello, el proceso de percepción es paralelo al de la acción que ocurre en la escena, y no después. Además, no es un proceso intelectual, sino físico. Ahora bien, siendo físico, ¿podría ser estimulado, provocado por las palabras?

La idea fundamental de tal teoría motora de la percepción del habla es que el cerebro percibe el habla de otras personas simulando que hablamos nosotros mismos. (Iacoboni, p. 105, 2009)

En escena, hablar es hacer. Durante años, la manera de concebir el diálogo en el teatro ha estado mediada por la práctica escénica. En el teatro antiguo griego muchas de las acciones debían ser relatadas, no escenificadas, porque no se contaba con los mecanismos escénicos que permitieran hacer rápidamente un cambio de espacio, por ejemplo. El diálogo teatral se ha construido, generalmente, partiendo de lo que la escena puede representar y de la forma de concebir el lenguaje literario en cada época. Sin embargo, el hecho de que una escena sea muy dialogada, no disminuye la eficacia emocional de la misma. En muchos autores dramáticos reconocemos esa belleza y calidad de los parlamentos de los personajes que hacen a la crítica exclamar que estamos ante grandes monólogos o modelos de lo que debe ser el diálogo escénico. ¿Pero realmente por qué han sido “grandes”? Los experimentos con las neuronas espejo revelaron que las mismas neuronas que se activan en el lóbulo frontal del cerebro cuando una persona habla, también se activan, de manera

intensa, cuando esa persona ve a otra hablar. Es decir, el individuo que escucha hablar a otro individuo, crea una simulación en su mente y en su cuerpo que le permite sentirse como si fuera él quien pronunciara esas palabras. Una pregunta que cabe aquí sería: ¿ocurre siempre esto? Me atrevo a asegurar que no. Cuando el diálogo pierde verosimilitud, no es posible. Lo que pasaría es que el cerebro del espectador trata de conectarse, pero no lo logra porque no encuentra una expresión definida, precisa o “comprensible”. ¿Qué significa inverosimilitud en el diálogo?

Doc Comparato en su libro “De la creación al guion” (Comparato, 1993), ha señalado algunos aspectos que hacen que el diálogo cinematográfico, también el teatral, pierdan efectividad. Por ejemplo, los diálogos clónicos: todos los personajes hablan igual; las elecciones léxicas equivocadas (atribuirle al personaje palabras que él nunca usaría); los diálogos muy literarios (el personaje se expresa en una forma de habla que no se corresponde con su procedencia social, su profesión, el contexto, etc.; pareciera que el diálogo fue escrito para ser leído, no representado); entre otros.

A menudo se dice que el cine es el reino de la imagen y el teatro lo es del diálogo; sin embargo, estas afirmaciones, a la luz de los descubrimientos neurocientíficos a los cuales hacemos referencia, devienen poco sustentables. Tanto en el cine como en el teatro, el diálogo tiene funciones similares a las de la acción: activar las neuronas espejo del espectador, permitir que este simule en su mente los estados mentales y las emociones de los personajes. Esto implica que el diálogo cinematográfico o teatral adquiere relevancia por sus conexiones con la imagen, por la manera en que permite la construcción de una imagen precisa sobre lo que el personaje siente o piensa. Aún en los textos en los cuales el diálogo se distancia de las normas más coloquiales del habla (por ejemplo, en el monólogo de un personaje shakespereano), el impacto de la palabra está asociado a las imágenes y movimientos que las

mismas puedan estimular en la mente de quien escucha.

En nuestro cerebro, las mismas neuronas que se activan cuando hacemos algo, se ponen en funcionamiento cuando escuchamos las palabras que se refieren a ese hacer, o cuando vemos a otro haciéndolo. Por eso, el diálogo tiene el poder de convocar el acto; pero esto sólo puede lograrlo si, insisto, las palabras son precisas y crean un tejido que forma, tanto las imágenes como las acciones, en una simbiosis permanente donde la palabra que hace y la percepción de lo que esta nombra, se ejecutan casi al tiempo.

El diálogo puede funcionar como una suerte de encantamiento o conjuro permanente que lleva al espectador a activar sus sentidos en función de simular en su mente y su cuerpo, el universo generado por la ficción. Algunos textos del teatro simbolista como “Los ciegos”, de Maurice Maeterlinck, utilizaron esta propiedad del diálogo para desarrollar una poética de la acción interior o psicológica, es decir, en escena no habría mucho movimiento, sino una suerte de estatismo físico, mas no emocional. La intensidad dramática se lograría porque el diálogo apelaría de manera casi permanente a la descripción o la simple evocación de imágenes, olores, texturas, sentimientos, sonidos, etc., que, efectivamente, se harían presentes en el cuerpo y la mente del espectador. Ese era el propósito, y hoy en día sabemos que nuestro cerebro tiene los mecanismos creados para hacer que funcione. Lo mismo ocurre en esas escenas cinematográficas, sobre todo en el cine de suspenso o de terror, en las cuales, a través de la palabra, se generan atmósferas y sensaciones que estimulan en el espectador la vivencia de emociones intensas mediante las cuales llega a sentir, casi como si fuera real, lo que ocurre en la pantalla. Podríamos decir que hasta cierto punto, es real: lo simulas, lo sientes, lo comprendes en tu interior. Tu cerebro te hace vivirlo para que lo experimentes y lo comprendas. Y si lo vives: ¿hasta qué punto es realmente una ficción?

Hemos visto como las personas tienden a imitarse, a sincronizar movimientos mutuos, y cómo este comportamiento motor sincronizado, por lo general, estimula la conexión social. (Iacoboni, p. 177, 2009)

Cuando observamos las acciones de un personaje en la pantalla cinematográfica o en el escenario teatral, ¿es cierto que se produce una identificación real con ese personaje? La ficción genera una ilusión de la realidad, sabemos que el personaje no existe, sino que es una simulación, un signo, un esquema dramático, o como se le quiera llamar. Aun así, ¿qué mecanismo nos permite admirar, rechazar, querer, a los personajes? No es el contenido, no se trata de lo que el personaje significa en términos simbólicos o ideológicos. Se trata, más allá de todo eso, de un significado que está definido por la forma misma, y sobre todo, por la manera en que esta forma puede crear canales para que el público se sienta “unido” con el personaje. Obviamente, hago referencia acá sobre todo, y por el momento, a una dramaturgia clásica, de naturaleza aristotélica, basada ante todo en la identificación. Pero examinemos esta noción de unidad entre el personaje y el espectador. Un villano genera rechazo, y lo hace porque no queremos reflejarlo, no nos interesa “simular” sus sentimientos en nosotros debido a un código ético que nos dice que la actitud de este hombre es deplorable. Pero cuando se trata del héroe, sus acciones nos parecen nobles, y encarna, desde el punto de vista moral, los valores que anhelamos representar y defender en una sociedad. A estas alturas pareciera que nos estamos contradiciendo, en la medida que señalamos anteriormente que el contenido no es lo determinante en la identificación. Y sigue sin serlo, al menos para lograr la sincronía. El contenido, en este caso, únicamente determina si me entrego o no al proceso de identificación, pero el proceso en sí mismo viene condicionado por otros factores; por ejemplo: ¿Cuál es el ritmo del personaje? ¿Qué

hace? ¿Ejecuta movimientos que yo también he hecho o me gustaría hacer? Hay que aclarar que las neuronas espejo reflejan lo que podemos hacer, así es que aun si no hemos montado en un avión, ni estado en un accidente automovilístico, cuando vemos representado esto en pantalla o en la escena teatral, nuestras neuronas espejo se activan y nos permiten “ubicarnos” en lo otro. ¿De dónde parten? De las experiencias similares que hemos acumulado a lo largo de los años y que se vuelven para el cerebro una especie de anclas a partir de las cuales podemos imaginar y vivir cómo se sentiría algo que..., ¿no hemos hecho? Resulta curioso que una de las técnicas usadas por el maestro ruso Constantin Stanislavski en su método para el trabajo con el actor, surgiera de este principio. Stanislavski hablaba del “si mágico”: *Si yo hubiera vivido esto, cómo lo habría hecho, cómo lo habría sentido...* Y así el actor puede recrear en su interior lo que ocurre en la escena. La intensidad estará determinada en gran parte, por la capacidad del actor de simularlo en su mente y literalmente, “sentirlo”. Un actor debe tener muy desarrolladas sus neuronas espejo, porque solo así podrá ponerse en el lugar de su personaje. Las neuronas espejo nos dan la respuesta a un viejo dilema del arte del actor. Cuando este se encuentra en estado de representación: ¿es él realmente o se convierte en el personaje que interpreta? Podríamos decir que es él, simulando, a través de las neuronas espejo, los estados mentales y las emociones de su personaje. En la medida que encuentre estímulos fuertes para poner a funcionar dichas células, logrará una mejor interpretación o, para ser más exactos, y por qué no, científicos, vivencia de las emociones de su personaje. Cuando lo consigue, el espectador recibe una representación definida de movimientos, ritmos, gestos, acciones, expresiones, que puede imitar, con los cuales se puede sincronizar. Así, el actor imita a su personaje para vivirlo, y el espectador imita lo que hace el actor, para también vivir el personaje. El intérprete se sincronizará con una de las versiones

posibles que le permite entender, y ahí sí, construir un sentido o un contenido para la estructura de comportamiento propuesta por la obra. La interpretación viene después de la sincronía, y la verdad, no siempre es necesaria, pues a veces, vivir, es una manera de entender, aun cuando lo vivido no sea procesado, analizado, dimensionado.

Mi cerebro entiende lo que ve, y lo que ve determina lo que yo siento. (Iacoboni, p.111, 2009)

Un experimento muy significativo con las neuronas espejo probó que estas células se activan cuando vemos que una persona agarra un pocillo, pero lo hacen con más intensidad si esa misma persona recoge el pocillo de una mesa llena de migajas, pues asumen que el movimiento tiene una intención, que es la de limpiar la mesa; sin embargo, si repetimos la escena con una mesa ordenada, llena de dulces y galletas, las neuronas espejo entrarán a funcionar con una intensidad aun mayor, pues se asumirá que la persona que coge el pocillo lo hace con el propósito de beber de este, y para nuestro cerebro, beber es una acción más fundamental que limpiar. Esto nos permite repensar qué elementos pueden llevar a que una acción dramática tenga más o menos fuerza que otra. Si se trata de acciones que son más relevantes para nuestro instinto de supervivencia, seguramente despertarán emociones más fuertes en el público. Por ejemplo, si vemos al personaje beber una taza de café, esto podría generar una experiencia más intensa que si observáramos al mismo personaje tender su cama. Ahora bien, la generalización en este caso nos podría tender una trampa. Porque si el personaje tiende la cama, pero sabemos que al tenderla existe la posibilidad de que encuentre la nota que le dejó su amante al partir, entonces, esa acción puede hacer que las neuronas espejo también se activen con gran intensidad. Y es que estas células además entran en funcionamiento ante la posibilidad, el futuro, lo que imaginamos que podría ocurrir. Al encontrar

la nota, el personaje podría tener una gran decepción, echarse a llorar: el sólo hecho de pensar en eso, de anticipar reacciones fuertes que tendrán lugar en el futuro, hace que nuestro cerebro ponga en marcha el plan para también simular ese estado, experimentarlo, y eso nos lleva a percibir con gran fuerza la acción que estamos viendo. Un guionista o dramaturgo debe tener en cuenta esto al escribir: las acciones que diseña (no todas, pero sí un gran porcentaje), no sólo precisan tener la posibilidad de asociarse con acciones fundamentales para la vida, sino que también requieren crear el potencial para eventos futuros que logren estimular con suma intensidad, a las neuronas espejo. Así, el cerebro entiende que ve algo, y ese algo, lo lleva a un sentimiento. Pero lo que ve, de acuerdo a como lo ve, determina el sentimiento respecto a lo visto. Aunque esto suena a perogrullada, deviene esencial tenerlo en cuenta para, por ejemplo, armar la visualidad de una escena, teatral o cinematográfica. Los objetos, colores y demás contenidos en la escenografía nos ayudan a dirigir las acciones hacia uno u otro propósito, y a establecer una ruta para el desarrollo posible de algunas de estas acciones, lo cual le permite al espectador, una experimentación más o menos fuerte de lo que ocurre en la escena.

*Yo sueño que estoy aquí
destas prisiones cargado,
y soñé que en otro estado
más lisonjero me vi.
¿Qué es la vida? Un frenesí.
¿Qué es la vida? Una ilusión,
una sombra, una ficción,
y el mayor bien es pequeño:
que toda la vida es sueño,
y los sueños, sueños son.*

La antropología, desde hace varios años, se está teatralizando; y el teatro, hace décadas que se está antropologizando. Parafraseado esta idea del célebre teatrólogo francés Patrice Pavis, podemos

decir que la neurociencia también se está teatralizando y el teatro se está neuro-explicando. Lo mismo le pasa al cine. Al comprender, tomando como base las investigaciones más recientes de la neurociencia, qué pasa en nuestro cerebro cuando estamos frente a una representación teatral y cinematográfica, nos acercamos de manera científica a conceptos como el de la mimesis, la acción dramática, el personaje, entre otros. Pero también, nos permite comprender la grandeza del lenguaje y la estructura de las obras artísticas. ¿Precisa el arte de esta comprensión? Estoy seguro que sí. No porque el arte necesite ser validado por la ciencia, sino porque este encuentro maravilloso entre ciencia y arte, le otorgará al arte las herramientas para llevar adelante nuevas investigaciones sobre el lenguaje y sobre un tema que no ha sido tan abordado por la teoría y la praxis artísticas recientes: la problemática de la recepción. Las aproximaciones a este asunto han sido, en gran parte, abordajes sociológicos o psicológicos, y en ese sentido, ha habido aportes interesantes, como los desarrollados por Fernando de Toro (de Toro, 1992). Sin embargo, este es un campo donde nos hemos adentrado todavía de manera horizontal. Las neuronas espejo nos proveen un marco para hacerlo verticalmente. El arte puede convertirse en un laboratorio de gran eficacia para la ciencia contemporánea; es más, la vieja dicotomía arte-ciencia, aun no superada por la práctica científica contemporánea (aunque ya se están haciendo esfuerzos muy significativos al respecto), quedaría insubsistente. A fin de cuentas, como dice Segismundo, el personaje de la obra teatral de Pedro Calderón de la Barca, “*toda la vida es sueño*”, porque toda la vida nos la pasamos imitando los comportamientos de los demás, para entendernos, para ser su espejo, y ellos, a su vez, se convierten en nosotros. Así, la otredad soy yo también, y pareciera que estamos sumergidos en un eterno sueño en el cual tenemos que simular, representar, para vivir la ilusión, que finalmente es nuestra vida.

Bibliografía

- Auerbach, Erich (1950), *Mimesis: la representación de la realidad en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barba, Eugenio (1990), *El arte secreto del actor: diccionario de antropología teatral*. México: Impresora Múltiple, México.
- Bordwell, David (1996), *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A..
- Brecht, Bertolt (1970), *Escritos sobre teatro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Comparato, Doc (1993), *De la creación al guion*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión Española.
- Howard Lawson, John (1976), *Teoría y técnica de la Dramaturgia*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Iacoboni, Marco (2009), *Las neuronas espejo. Empatía, neuropolítica, autismo, imitación de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- McKee, Robert (2002), *El guión: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones*. Barcelona: Alba Editorial.
- Pavis, Patrice (1980), *Diccionario del teatro. Dramaturgia, Estética, Semiología*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ____ (2000), *El análisis de los espectáculos: teatro, mimo, danza, cine.*, Barcelona: Ediciones Paidós.
- Toro, Fernando de (1992), *Semiótica del Teatro: del texto a la puesta en escena*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Vilches, Lorenzo, comp. (1998), *Taller de escritura para cine*. Barcelona: Gedisa.



Lizeth Juliana Parada Villamizar 1

Government, education, mass media and citizens: actors called to strengthen the value of democracy

Abstract

This article discusses how the different social actors in Colombia can appropriate information technology and knowledge for strengthening democratic processes, based on aspects such as communication, infrastructure, education and culture, in order to have convergent, ie, representative, participatory, direct and electronic democracy, of course, from an active and diverse participation from governments, politicians, academics, journalists and media subjects present in digital social networks.

Key words: TIC, Convergent democracy, eDemocracy, Technology uses, Social networks

Resumen

Este artículo plantea cómo los diferentes actores sociales en Colombia pueden apropiarse de las tecnologías de la información y del conocimiento para el fortalecimiento de los procesos democráticos, partiendo de aspectos como la comunicación, la infraestructura, la educación y la cultura, con el fin de tener una democracia convergente, es decir, representativa, participativa, directa y electrónica, claro está, partiendo de una participación activa y heterogénea entre gobernantes, políticos, académicos, periodistas y sujetos de comunicación presentes en las redes sociales digitales.

Palabras claves: TIC, Democracia convergente, Democracia electrónica, Usos de la tecnología, Redes sociales digitales.

Autor: Carlos Andrés Gutiérrez González - Comunicador social-periodista. Especialista en Televisión. Candidato a magíster en Comunicación Digital. Docente del programa Comunicación Audiovisual y Multimedia, Fundación Universitaria del Área Andina.

Correo electrónico: cagutierrez@funandi.co

Gobierno, educación, medios de comunicación y ciudadanos: actores llamados a forjar el valor de la democracia

Carlos Andrés Gutiérrez González

«El control de la información es el control del poder»
Alvin Toffler

Internet es un canal de comunicación que permite a los políticos, partidos políticos y a los gobiernos, mantener un contacto abierto con los ciudadanos, que *a priori*, y como consecuencia de las diferencias económicas y sociales, así como el desigual acceso a las redes, queda un alto porcentaje de la población excluida. El derecho al acceso de la información, parece ser un obstáculo más para el fortalecimiento de la democracia. El poder gubernamental no cede en la inclusión participativa de la comunidad en la toma de decisiones de primer orden para el Estado. Es un derecho sin garantías y para el que los dirigentes aún se creen propietarios de la información pública. Serra Jiménez, (citado por Cairo, 2002, p.16), valora el desarrollo de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC), las cuales permiten conocer mejor las opiniones de los ciudadanos e incluso incrementar su participación en foros y debates, fortaleciendo así, la democracia participativa y electrónica. Para ello, se requiere de ciudadanos informados y libres para expresar opiniones, condiciones que solo se logran con la *praxis* y con la nueva cultura de la autonomía que «ha encontrado en las redes de comunicación por internet y telefonía móvil un medio incomparable de autocomunicación y autoorganización de masas» (Castells, 2014, p.19).

En América Latina, empieza a tomar fuerza el concepto de democracia electrónica que nace como la intersección entre la democracia participativa y la *Web 2.0*. Para Ravneet Singh (2011),

la democracia participativa se interpreta aquí – Latinoamérica – como un concepto que va más allá de los procesos electorales libres y transparentes para convertirse en sinónimo de desarrollo, inclusión y justicia social. La tecnología, y en particular la *Web 2.0*, incluidos los sitios de internet contruidos conforme a un modelo de arquitectura de participación, los nuevos medios de comunicación y las redes sociales, favorecen el intercambio de información, la colaboración y la interacción.(p.25)

Pero, ¿cómo minimizar esa brecha social y qué actores pueden contribuir a cambiar este panorama?, ¿cómo contribuye la tecnología en la democracia de la era de la información?, ¿cómo es el uso de esa tecnología en la participación política de gobernantes, políticos, votantes y ciudadanos en la sociedad red?¹ La relación interactiva que permite internet entre la

1 Manuel Castells (2014) afirma que "la sociedad red es nuestra sociedad, y por eso la comprensión de su lógica interna a partir de la interacción de la cultura, organización y tecnología en la formación y el desarrollo de redes sociales y tecnológicas es uno de los campos fundamentales de investigación en el siglo XXI". (p. 22)

representación política y los ciudadanos, debería incluir cuatro elementos esenciales para obtener una democracia convergente (representativa, participativa, directa y electrónica) los cuales son: comunicación, infraestructura, educación y cultura.

La comunicación ha venido transformándose. Antes “la teoría funcionalista reconocía el dominio del emisor sobre el receptor. La verticalidad de los mensajes y la unidireccionalidad reducían la posibilidad de construir una respuesta desde el emisor” (Gómez Mont, 2010, p. 3), ahora la comunicación se redefine desde el concepto de *intercambio* de la información,

ello significa pasar de un único mensaje enviado de uno a muchos con muy poca interactividad a un sistema de comunicación basado en mensajes de muchos a muchos, multimodal, en el momento escogido y con interactividad total, en el que los emisores son receptores y los receptores, emisores. (Castells, 2014, p.20)

De esta manera surge la teoría de los usos sociales, donde “se constata que el receptor posee una autonomía frente a los medios, atributo que permite hablar de un sujeto de comunicación”² (Gómez Mont, 2010, p.5) que no solo posee la capacidad de una interacción facilitada por las nuevas tecnologías, sino que su capacidad se fundamenta principalmente en: cuál mensaje difundir o qué contenido realizar ejerciendo el rol de *prosumidor*³ – concepto que evolucionó al de *emirec* (emisor-receptor) empleado por Jean Cloutier en 1975 – y en el cómo produzco, cómo uso los medios, cómo participo y cómo tomo decisiones, pasando así, de “un concepto dirigido

a las grandes audiencias a un concepto que se centra en el poder del sujeto, del yo individual, de la pluralidad de colectividades que empiezan a tener voz y voto” (Gómez Mont, 2010, p.6).

Otros conceptos propios de la comunicación fueron empleados por Henry Jenkins (2006, citado por Culver & Jacobson, 2012) cuando manifiesta que «la *interactividad* es una propiedad de la tecnología, mientras la *participación* es una propiedad de la cultura». Con esta afirmación, es indispensable poner como actor protagónico al gobierno y su voluntad para crear estrategias que faciliten, primero una infraestructura que responda a las necesidades de toda la población, con una conectividad digital para toda la sociedad y luego, un modelo educativo que esté a la altura de esos requerimientos tecnológicos. De esta manera, «las instituciones educativas habrían de aprovechar el amplio potencial argumentativo de las tecnologías comunicativas, promoviendo el aprendizaje en un uso plural, autónomo y cívico de las mismas» (Gozálvez, 2012, p.134).

Pensando en la alfabetización digital, Gozálvez (2012, p.135-137), propone algunas tácticas pedagógicas dirigidas a la educación formal a favor de una innovación educativa como la que se exige entre el entorno global y el ciberespacio:

1. Relectura del concepto de educación: Promover las bondades de la capacidad tecnológica en los diferentes actores: directivos – docentes – estudiantes – padres de familia, para revitalizar los programas educativos haciéndolos más cooperativos y participativos.
2. Aprendizaje 2.0: Contribuir a la educación para una opinión pública razonante,

2 Carmen Gómez Mont (2010) define a un sujeto de comunicación como “aquella persona o colectividades de personas que poseen los derechos mínimos para expresar su pensamiento en condiciones de libertad, creatividad e innovación” (p. 12). La misma autora afirma que “se introdujeron en torno a los sujetos comunicacionales las siguientes ideas: la diferenciación individual, los procesos psicológicos latentes (actitudes, motivaciones, emociones) y los comportamientos supuestamente inducidos por quienes están al frente de los medios” (p.4).

3 Prosumidor es un término creado por Alvin Toffler (1979) incentivado por la unión de las palabras productor y consumidor, y por el cambio en algunos individuos de tener una actitud pasiva a ser sujetos activos. Los prosumidores son personas que consumen lo que ellos mismos producen.

conectando al alumnado en asuntos de interés común y abundando en un conocimiento de la realidad social más amplio, característica que influirá en los jóvenes al momento de participar en procesos democráticos.

3. Fortalecimiento de la ciudadanía audiovisual: Las instituciones educativas deben adentrarse en las TIC, no solo como alternativa de aprendizaje, sino como entorno de reflexión participativa de la sociedad. Brisset (2011) ponderó el uso del video activista y lo destacó como una unidad móvil de comunicación para garantizar el derecho a una comunicación ética y democrática.
4. Inclusión de la dimensión ética: Plantear un buen funcionamiento del orden democrático partiendo de valores como la igualdad, la libertad, el diálogo y el respeto entre todos los actores de la sociedad.

Con el desarrollo de estas tácticas (De Certeau, 1990, citado por Gómez Mont, 2010), se reduciría el riesgo de caer en una de las problemáticas de la comunicación moderna, la precipitación, traducida en la instantaneidad (Cotarelo, 2002), y se logra un modelo pedagógico para afianzar una comunicación horizontal sin intermediarios, – hasta hace poco, privilegio de los medios de comunicación – con ciudadanos comprometidos y alfabetizados, listos para una participación democrática que no solo sea la de ejercer su derecho al voto, tal y como se presenta en una «democracia competitiva» (Van Dijk, citado por De La Torre & Dillón, 2012, p.63).

Otros actores con alta incidencia en el fortalecimiento de una democracia son los medios de comunicación y los periodistas. En ellos se concentra un alto porcentaje de la información, es decir, cuentan con el poder suficiente para controlar la opinión pública. *Twitter*, emerge como una fuente de información inmediata que permite el *feedback* entre

ciudadanos y políticos. Juan Manuel Santos, Gustavo Petro o Álvaro Uribe, por citar algunos ejemplos en Colombia, se han encargado de poner límites a la exclusividad de una noticia. De La Torre y Dillón (2012, p.69) plantearon que a través de las TIC, los líderes políticos «en ocasiones obviando las conferencias de prensa para evitar el control de la gestión pública por parte de los medios», acuden a las redes sociales digitales para promover discusiones con sujetos activos interesados en contribuir a una democracia electrónica. Lo que quiere decir que la democracia electrónica no es en sentido estricto sinónimo del voto electrónico, el concepto va más allá. Y es el de hacer un uso apropiado de las TIC con el fin de aumentar la participación electoral; difundir las condiciones del proceso democrático, especialmente entre los jóvenes; y, conectar a gobernantes y políticos con la sociedad.

Singh (2011) destacó el modelo de la “arquitectura de participación” como un componente esencial para construir democracia, manifestando que

los sitios de internet las redes sociales, los nuevos medios de comunicación, los boletines electrónicos (blogs), y los sitios donde se comparten videos ofrecen a los usuarios mucho más opciones de interacción y conocimiento que encontrar información. [...] La *Web 2.0* permite el acceso y la creación de debates en línea y la participación de discusiones en línea. (p.29)

La conformación de comunidades físicas que utilizan las redes sociales digitales para darse a conocer, les permite a los ciudadanos creativos de manera individual o en pequeños grupos formales o informales, conectarse en red, lo que favorece también cooperaciones flexibles y transversales, intercambio de saberes, sinergia de competencias, recursos y proyectos como

procesos de inteligencia colectiva (Brisset, 2011).

En conclusión, con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y su uso correcto, nacen procesos democráticos en la red, con políticos y ciudadanos conectados en línea intercambiando ideas y conceptos. Estrategias y tácticas en palabras de De Certeau. Con un modelo de participación en internet que permita la participación en la creación de políticas públicas. Así, “el modelo de comunicación vertical y unidireccional (los políticos hablan y los votantes los escuchan) está siendo reemplazado por un modelo horizontal y multidireccional, en el que los votantes también pueden expresar sus opiniones durante las elecciones” (Singh, 2011) y como lo dice Castells (2014), en “esta red global de redes informáticas, que actualmente operan sobre todo a través de plataformas de comunicaciones inalámbricas, nos proporciona la ubicuidad de una comunicación multimodal e interactiva en cualquier momento y libre de límites espaciales” (p.9) características con las cuales se podrán conocer, a través de las campañas digitales, los planes de gobierno o, al menos, interpretar las intenciones que los candidatos tienen con el Estado. En los departamentos o municipios de Colombia con poblaciones menores, aún se evidencia una brecha digital y una falta de culturización en el uso de las TIC, causas que impiden medir el impacto de su democracia digital.

Si el gobierno traza unas directrices claras y cambiantes en el sistema ejecutivo, poniendo los intereses generales sobre los particulares, bajando de manera escalonada las condiciones de poder, ampliando la cobertura y optimizando las condiciones de conectividad, mejorando las comunicaciones entre las instituciones políticas democráticas y la ciudadanía, reduciendo la percepción de distancia entre quienes deciden y aquellos que dicen representar y que los ciudadanos conozcan el tipo de gobierno que se pretende (Subirats, 2012); con seguridad, se

forjará una red social basada en el valor de la democracia, con actores sociales capacitados, partidos políticos organizados, administraciones bien establecidas y notablemente jerarquizadas, evitando de esta forma, la exclusión en una sociedad red.

Referencias:

Brisset, D. (2011). Los medios digitales de comunicación: Experiencias de activismo audiovisual. Telos, No. 88. Fundación Telefónica de Madrid. Recuperado desde: http://telos.fundaciontelefonica.com/seccion=1268&idioma=es_ES&id=2011072908520001&activo=6.do

Cairo, H. (2002). Democracia digital. Límites y oportunidades. Madrid: Trotta.

Castells, M. (2009). Comunicación y poder. Poder y sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.

Castells, M. (2014). El impacto de internet en la sociedad. Una perspectiva global en cambio. Recuperado desde:

<https://www.bbvaopenmind.com/articulo/el-impacto-de-internet-en-la-sociedad-una-perspectiva-global/>

Cotarelo, R. (2002). Prólogo en Democracia digital. ¿Democracia electrónica Vs. Democracia deliberativa? Madrid: Trotta.

Culver, S., & Jacobson, T. (2012). Alfabetización mediática como método para fomentar la participación cívica. Comunicar, p73-80. Extraído desde <http://www.revista.comunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-09&mostrar=comocitar>

De La Torre, L., & Dillón, A. (2012). Comunicación, redes sociales y democracia en la mirada de periodistas argentinos. Cuadernos de Información, p61-72. Extraído desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97124309007>

Gómez Mont, C. (2010). ¿Es internet un espacio para la construcción de la multiculturalidad indígena? Una perspectiva a partir de las tesis de las estrategias y las técnicas de Michel

de Certeau. XV Congreso Internacional de Filosofía, UNAM, Ciudad de México. Recuperado desde: [http:// www.filosoficas.unam.mx/~afmbib/mayteAFM/Ponencias/41053.pdf](http://www.filosoficas.unam.mx/~afmbib/mayteAFM/Ponencias/41053.pdf)

Gozálvez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Comunicar*, p131-138. Extraído desde <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=36&articulo=36-2011-16>

Molina, J. L. (2004). Apuntes de Ciencia y Tecnología. "La ciencia de las redes". Recuperado el 15 de Enero de 2011, de http://revista-redes.rediris.es/recerca/jlm/public_archivos/ciencia.pdf

Singh, R., Romero, S., Gutiérrez, P., Chiloba, E., y otros. (2011). Tecnología y participación ciudadana en la construcción democrática. *Democracia electrónica en América Latina en la intersección de la democracia inclusiva y la web 2.0*. México: Instituto Electoral y de Participación Ciudadana de Jalisco y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado desde: <http://www.iepcjalisco.org.mx/sites/default/files/Libro%20Tecnologia.pdf>

Subirats, J. (2002). "Los Dilemas de una Relación Inevitable. Innovación Democrática y Tecnologías de la Información y de la Comunicación". En H. Cairo, *Democracia Digital. Límites y Oportunidades*. (págs. 89-114). Madrid: Trotta.

Toffler, A. (1979). *La tercera ola*. Estados Unidos: Paza & Janes.

Windows like Worlds or Worlds like windows

Mauricio Prada J¹

*“Al instante Alicia había traspasado
el espejo y se había dejado
caer con suavidad en el salón
de la casa del otro lado...”*
(Carrol, 2005: 42)

El análisis que en este texto se presenta corresponde a la idea de tomar simbólicamente a la ventana como elemento ortogonal que comparte diferentes situaciones formales y conceptuales en las que puede ser entendida, en algunos casos, como el bastidor en la pintura que muestra un posible mundo desde la forma y el color, en otros casos, la ventana como una sugerencia de lectura construida y afirmada desde el artificio renacentista de la perspectiva y en otros más, como la pantalla de un monitor, como la ventana que se abre dentro del espacio mediático que se dispone a brindar múltiples recorridos a través de autopistas cibernéticas, en este último la ventana es también si queremos puerta de escape entre la multitud de una ciudad cualquiera que al abrir la pantalla de un móvil logra abstraer al usuario de todo lo exterior.

El texto también repasa la acción de mirar a través de la ventana. Es mediante ella que como en el espejo de Alicia, el mundo empieza a verse de otra manera, más acorde a la condición del voyeur, del que ve al otro lado el objeto de su deseo y en donde el contexto del mirar a través puede situarse en una ciudad, en una calle, quizás en un personaje, en una escena o en cualquier cosa que permita al ojo extraviarse juguetonamente en lo observado. En este punto el acto de observar se detiene en la interpretación, en donde el diálogo planteado por la imagen nos propone el problema perceptivo del mirar como un suceso recíproco²: En lo que miramos hay algo de nosotros que nos mira interrogándonos con un manojo de preguntas; a su vez, la mirada se convierte en la herramienta incisiva que descifra lo indescifrable trayendo de

1Magister en Historia y Teoría del Arte, la Arquitectura y Ciudad de la Universidad Nacional de Colombia, Maestro en Bellas Artes de la Universidad Antonio Nariño, ha realizado estudios de Arquitectura en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga, participado en diferentes seminarios entre ellos, estudio sobre Pensamiento Estético y Modernidad en el Museo Reina Sofía, Madrid España, Walter Benjamín Universidad Nacional de Colombia, docente universitario e investigador, ha participado en varios eventos artísticos a nivel Nacional e Internacional desde la creación plástica, la teorización y publicación de varios artículos en diferentes revistas indexadas.

2“[...] La imagen dialéctica no es otra cosa que el modo en que el carácter fetichista es concebido en la conciencia colectiva y desde allí nos habla[...]” (Buck Morss, 1995: 119)

manifiesto la figura del Flaneur, es decir, del paseante que con su paso se escabulle de la multitud y no se enajena con ella³, que señala con su mirada y es neutral en su condición de soledad como *El hombre de las multitudes* de Edgar Allan Poe que en su paseo por una importante y concurrida calle londinense observa y analiza:

Nunca me había hallado a esa hora en el café, y el tumultuoso mar de cabezas humanas me llenó de una emoción deliciosamente nueva. Terminé por despreocuparme de lo que ocurría adentro y me absorbí en la contemplación de la escena exterior.

Al principio, mis observaciones tomaron un giro abstracto y general. Miraba a los viandantes en masa y pensaba en ellos desde el punto de vista de su relación colectiva. Pronto, sin embargo, pasé a los detalles, examinando con minucioso interés las innumerables variedades de figuras, vestimentas, apariencias, actitudes, rostros y expresiones [...] (Poe, 2008: página).

La ventana es aquí pretexto no solo de captura de un instante que se pierde en el tiempo a la manera del anecdótico suceso del lustrabotas y su cliente del Boulevard du Temple de Louis Daguerre en 1839, sino también de reconstrucción de imaginarios, de historias que se crean a partir de supuestos, de recurrencias citadinas en el escenario de lo urbano. La ventana es el dispositivo en el cual se enmarcan las múltiples lecturas o diversificaciones de la mirada cuando observamos a través de ellas, acción que en la contemporaneidad la podemos asociar metafóricamente con la función que

cumple la apertura de las ventanas en el ciberespacio.

La tecnología presente en una serie de artefactos sugiere en algunos casos, situaciones de múltiples interpretaciones como en la película: *La Ventana Indiscreta* de Alfred Hitchcock (1954) en donde lo observado construye de manera muy particular el guión de lo que se cree que está aconteciendo, o la lectura de un tiempo congelado presente en el silencioso mundo pictórico de Edward Hopper. Las ventanas, como comúnmente llamamos a la apertura de niveles de información paralelos cuando navegamos por el ciberespacio, en general cumplen con aquello del mirar, de leer un mundo o insistir en una idea que tenemos sobre él; de allí que ventanas como mundos o mundos como ventanas hacen parte de la mirada en el acto perceptivo de captar y descifrar imágenes.

En este texto aparece como escenario la ciudad que se define moderna y se proyecta en esa posmodernidad matizada por los cambios tecnológicos, en donde los discursos contemporáneos subrayan el desarrollo de una nueva consecución de lo real a partir de lo mediático, en donde la redefinición de conceptos como tiempo y espacio, adentro y afuera, público y privado están a la orden de los vínculos comunicativos que establecemos hoy.

La Perspectiva, artificio de captura

La pintura desde la experiencia renacentista insistió en el bastidor, pieza ortogonal, este recuadro de madera sobre el cual se tensaba la tela quedando dispuesta para ofrecer al pintor un espacio sobre el cual construir su mirada del mundo⁴ y para lo cual hacía uso de recursos como el color, utilizando el óleo como técnica novedosa, y la perspectiva, herramienta compositiva

3 "aquel que marcha por la ciudad no sólo se nutre de lo que a este se le presenta sensiblemente ante los ojos, sino que a menudo se apropia del mero saber, incluso de los datos muertos, como de algo experimentado y vivido en su andar..." (BENJAMIN, 2005: 422)

4 "... el cuadro responde a los tipos de habilidad interpretativa – los esquemas, las categorías, las inferencias, las analogías – que la mente le aporte. La capacidad para distinguir cierta clase de forma o de relación de formas habrá de tener consecuencias para la atención que preste el cuadro..." (BAXANDALL, 1978: 53)

aplicable tanto al dibujo como a los efectos pictóricos que intervienen en la definición de la obra. Todos estos elementos eran utilizados con el interés de acentuar la captura de una pose y para adentrarse en ese cubo escénico desde la cuadratura del bastidor que asemejaba a una ventana, no sólo por su forma, sino también por la manera como se desplegaba la información visual y la reconstrucción de la mirada de un mundo que se disponía en términos dibujísticos y de color.

En la pintura como ventana, la captura de ese instante transita entre el ideal de la escena y el naturalismo que la define. La fuerza visual que desde su esencia geométrica básica responde al diálogo con quien mira corresponde al problema planteado del objeto como portador y detonante de su percepción, que al subrayar en una forma pura involucra la espacialidad y con ella al espectador que empieza a ser parte de la obra y en este proceso de captación responde así a una escala antropomórfica en la experiencia artística constituida por estas dos partes, espectador/obra.

La perspectiva en la pintura renacentista abre un planteamiento técnico que acostumbra al ojo del espectador ante el seguimiento de puntos y líneas de fuga permitiéndole a la mirada recorrer el interior de lo que se presenta en el cuadro: acto equivalente al asomarse por una ventana de algún cuarto de cualquier edificio de la ciudad para ver lo que bien nos llama la atención o simplemente para dar un vistazo.⁵

Si tenemos en cuenta los elementos de visualización de la pintura desarrollada a partir del Renacimiento, nos encontraremos con la dirección de la mirada a través de estos ejes compositivos que nos sugieren la penetrabilidad en el cuadro. Ese mirar más allá de lo simplemente inmediato o de lo que se encuentra en primerísimo plano fue el interés de varios artistas que veían en el uso de la perspectiva una

apertura a las múltiples informaciones que suceden cuando el contenido visual se diversifica dentro de la escena que se propone como acontecimiento en la pintura: Jan Van Eyck, pintor flamenco, en su pintura de 1434 titulada *Giovanni Arnolfini y su Esposa o el Matrimonio Arnolfini* manifiesta su interés por hacer de la escena el artificio para jugar con la mirada sobre cada uno de los detalles naturalistas que el cuadro nos expone; no sólo se detiene a insistir en la perspectiva con la que construye el cuarto, sino que también proyecta en el detalle del espejo de la pared de fondo la imagen a espaldas de lo que acontece mirando la escena de frente; hecho que resulta un deleite técnico pero ante todo proporciona una posición analítica diferente a la que el ojo de la época estaba acostumbrado, Van Eyck aborda lo visual como un proceso perceptivo de captura, si pensamos en las imágenes que hoy en día miramos frente a la pantalla del ordenador, de alguna manera el artificio de la escena conformada por un juego de perspectiva y espejo propuesto por el artista flamenco se relacionan con lo virtual considerando que el ver no es sólo un problema óptico, es una disposición mental como ocurre en la experiencia visual mediática. Ver es una construcción perceptiva que no solo se detiene en lo retiniano y en la que entran en juego todos los sentidos.

En el barroco español, Diego Velázquez con su pintura *La Familia de Felipe IV o Las Meninas* (1656), como se conoce el cuadro desde el siglo XIX, bien tenía presente que la protagonista de su obra era la mirada y los recorridos que sus compositivas líneas de fuga sugieren. La pintura se dispone ante un juego en donde el espectador ya no es un ente pasivo frente a la imagen, sino que hace parte de la escena que se abre como un abanico de posibilidades, de caminos visuales, de atajos ópticos y, por ende, mentales:

5 [...] La visión es el más importante de los sentidos, y son grandes los deleites que le esperan en el cielo. El texto sobre los deleites sensibles del cielo de Bartolomé Rimbertino, impreso en Venecia en 1498, que es una relación muy completa de estos asuntos, distingue tres clases de progreso en nuestra experiencia visual de mortales: Una mayor belleza en las cosas vistas, una mayor precisión en el sentido de la visión, una variedad infinita de objetos a ver [...] (BAXANDALL, 1978: 132)

Las representaciones visuales tienen ciertas características propias, no comunes con otras formas de intencionalidad, derivadas de las peculiaridades de la visión misma. Muy especialmente, toda visión lo es desde el punto de vista de nuestro cuerpo en un espacio y un tiempo relativos al objeto percibido. El aspecto sobre el cual se percibe el objeto se altera en cuanto alteramos nuestro punto de vista. Pero esta particularidad de la visión, que lo es desde un punto de vista en el espacio y en el tiempo, tiene consecuencias importantes para la semejanza visual [...] (SEARLE, 1995: 103).

Velázquez logra con su pintura un amalgama de insinuaciones donde el tema del cuadro dentro del cuadro, la ventana como sugerencia al costado derecho de la obra y la temporalidad en la acción que involucra todos los ángulos de la pintura, anteceden a la acción contemporánea del mirar, al ejercicio de encender el móvil o la pantalla del ordenador y navegar a través de la red; el recuadro que contienen estos artefactos mantiene la misma relación del espectador frente a la pintura de Velázquez: una horizontalidad que se expande al interactuar con lo observado. La tridimensionalidad presente en la obra pictórica del Maestro Español está inmersa en una concepción moderna de espacialidad, es una atmósfera que no se escapa de la aparente bidimensionalidad de la tela y en la que la imagen se construye como manchas y líneas de colores sobrepuestas en el plano pictórico de la obra.

Velázquez y sus meninas no son el único caso pero su incidencia en el arte en cuanto a la reflexión propuesta por el juego visual de la perspectiva es indiscutible. Otro ejemplo bastante diciente sobre la idea del cuadro dentro del cuadro, a propósito de ventanas que se abren

para dar paso a la diversificación de la mirada, es la de la pintura *El Archiduque Leopoldo en su Galería de pinturas de Bruselas* de 1650-52 del pintor flamenco David Teniers el joven. En ella, la escena nos muestra dentro del recuadro del bastidor más de sesenta opciones de pinturas, más los ventanales que también permiten ver la insinuación de un paisaje que se despliega; la imagen a pesar de no tener todo el destello de perspectiva que tiene la de Velázquez, pues se dispone como un muro, nos obliga a ir de un lado a otro con la mirada reconstruyendo un todo a partir de los cuadros que habitan en la pintura; se trata de un mosaico de opciones que se configuran en la escena del Archiduque enseñando su colección, en ella Teniers utiliza el pretexto perfecto para presentarnos el tema del cuadro dentro del cuadro que aquí es en plural el ejercicio pictórico que realiza. No solo podemos concebir esta obra como algo anecdótico, su planteamiento abarrocado experimenta en la pintura flamenca el elemento compositivo de la imagen que se construye desde diversas intenciones geométricas casi a manera de retícula que nos propone una escena abierta.

La sugerencia a la multiplicidad de recorridos visuales representados en cuadros/ventanas en la obra de Teniers o en los juegos de la mirada a través de la perspectiva en la pintura de Velázquez, con las opciones que nos ofrece la pantalla del monitor, nos hace reflexionar, primero, sobre la pintura como un problema más allá de los efectos retinianos y, segundo, sobre el ordenador como algo más que sólo un dispositivo de opciones de navegación. No es gratuito que la diversificación de la mirada sea una condición mental, experiencia de la modernidad⁶. Estos trabajos pictóricos y su cercanía con la manera como leemos la información visual en la contemporaneidad pone en evidencia el común denominador de un rompimiento con la linealidad en la relación

6 Hay una forma de experiencia vital –la experiencia del tiempo y el espacio, de uno mismo y los demás, de las posibilidades y los peligros de la vida– que comparten hoy los hombres y mujeres de todo el mundo. Llamaré a ese conjunto de experiencias la “modernidad” (BERMAN, 2008: 2).

imagen /espectador. Es de anotar que se parte desde una situación perceptiva donde todos los sentidos interactúan en la acción de mirar; la construcción de lo observado pertenece a una experiencia de captura e interpretación del mundo, donde el exterior y el interior son entendidos como lo objetivo y lo subjetivo en la lectura del mensaje visual.

La diversificación de la mirada con las opciones planteadas en los cuadros citados o frente a las posibilidades mediáticas que ofrece el computador sitúan el ejercicio de mirar de acuerdo con una relación de apertura frente al acto mismo de interactuar con dispositivos que inducen a la mirada. No importa si se trata de una pintura o de la pantalla de un ordenador, su encuentro radica en el desplazamiento de un punto que se expande entrando en un juego de movimiento visual. En el tema de la pintura como ventana y del cuadro dentro del cuadro se induce a nuestra imaginación a permitirnos creer que existe la posibilidad de ver en el otro lado una realidad paralela que se abre ante nosotros, hoy la llamaríamos realidad virtual⁷. Por otra parte bastante se ha dicho sobre cómo esta interpretación de lo que estimamos por verdadero ha suplantado lo que dábamos por cierto antes de la incursión de las computadoras en nuestra cotidianidad; la red ha permitido encontrar otras maneras de relacionarnos y con esto otra forma de socializar para asumir que lo real también es lo que se vive a través de la ventana del ordenador y, por qué no, del cuadro.

Gustave Courbet en su obra *El Taller de Pintura* de 1855 nos presenta al pintor explicando su obra a un niño que atento lo escucha, ese niño podría ser interpretado como el siglo que viene, con sus ojos llenos de asombro viendo como la imagen cobra vida dentro de sí, la imagen que una vez fotografía y más adelante finalizando el siglo XIX la encontraríamos en movimiento en el

cinematógrafo definiría el lenguaje que caracterizaría el siglo XX, la mujer desnuda que acompaña la lección que da el pintor ha sido señalada como la presencia de la tradición académica por parte de los análisis que se han hecho a la obra, la escena que se muestra en la pintura es un paisaje en cuya parte superior aún se encuentra una tela cubriendo parte de ese lado del cuadro, podríamos también decir que se puede ver como una sugerencia a la historia de Zeuxis y Parrasios, los pintores griegos que competían por saber quién era el mejor; Zeuxis engañando el ojo de los pájaros que intentaron picotear el cuadro al ver allí unas frutas que evidentemente estaban pintadas y Parrasios engañando tanto al ojo de Zeuxis como al público en general con una cortina que todos pretendían correr siendo la obra precisamente esa cortina, un ejercicio donde la pintura engaña perceptivamente esa noción de lo real, Courbet que nos presenta en este trabajo una alegoría de su mundo político y cultural también nos sugiere esa imagen del cuadro dentro del cuadro como la posibilidad de atravesarlo para caminar por otra realidad:

En vez de un mundo donde la parte de lo idéntico y la del cambio están estrictamente delimitadas y referidas a principios diferentes, tenemos un mundo donde los objetos no podrían encontrarse consigo mismos en una identidad absoluta, donde forma y contenido están como embrollados y mezclados y que finalmente, ha dejado de ofrecer esa armadura rígida que le suministraba el espacio homogéneo de Euclides [...] (PONTY, 2008: 19).

A través de la Ventana

La ventana y mirar a través de ella ya es en sí un tema en la pintura y aquí nos detenemos más en

7 [...] Muchos filósofos – y no precisamente menores – han trabajado ya sobre la noción de virtual, incluidos algunos pensadores franceses contemporáneos, como Gilles Deleuze y Michel Serres. ¿ Cual es entonces la ambición de la presente obra? Es muy simple: No me he contentado con definir lo virtual como un modo particular de ser, sino que también he querido analizar e ilustrar un proceso de transformación de un modo a otro de ser [...] (LEVY, 1998: 14)

la acción de observar, del que mira tras una espera a quien no ha de llegar; el que ve desde la ventana de su cuarto al infinito como el personaje protagónico de la canción Desolation Row de Bob Dylan que tras una cortina raída y sucia se deja llevar por sus pensamientos:

Ahora la luna está casi escondida, las estrellas se empiezan a ocultar, incluso la dama adivina ha hecho confidenciales todas sus cosas, excepto Caín y Abel y el jorobado de Notre Dame, están haciendo el amor o esperando que llueva y el buen samaritano se está vistiéndolo, está preparándose para el show, va a ir esta noche al carnaval en la calle desolación [...]

La mujer que mira tras el cristal de su ventana como caen las gotas de lluvia; el que fisgona la calle tratando de completar las historias que la cotidianidad le sugiere, o el voyeur cuyo objeto de deseo se insinúa tras una cortina medio abierta permitiendo a la mirada indiscreta jugar con lo prohibido que ante sus ojos se brinda. No es fortuito que una de las escenas más significativas en la historia del cine corresponda al acto de mirar y la crudeza de sufrir por lo visto como en *El Perro Andaluz*⁸, poema visual de Luis Buñuel y Salvador Dalí de 1929, marcando un hito a propósito del ojo que si queremos puede ser luna a través de la ventana.

A manera de recuadro casi todos y cada uno de los ejemplos anteriormente citados asumen la ventana como el marco de sus miradas. En la pintura que registra ventanas hay que destacar a Edward Hopper, este pintor norteamericano que con sus obras nos pone de manifiesto que la ciudad más allá de un espacio es un sentimiento y, en algunos casos, de soledad como lo que se percibe en sus personajes de habitaciones de

hoteles de paso: *Morning Sun* (1952), *Office in a Small City* (1953) son dos ejemplos en los que la ventanas no sólo enmarcan la imagen, sino que también abriga el aislamiento mudo del cuarto.

El habitar implica una relación con el mundo desde el sentir, Heidegger lo subraya al analizar a Hölderlin e insiste al escribir que “El hombre vive poéticamente sobre la tierra” (Heidegger, 1983), esa relación perceptiva y el mirar específicamente, se asume como una experiencia del estar. El objeto observado paradójicamente puede ser tantos como percepciones sobre el mismo haga cada individuo, la ventana es entonces aquí pretexto, lo que podemos describir a través de ella no es un recuento de su aspecto físico, es el escenario en donde poner estas percepciones. Así mismo, Heidegger nos dice: “Poéticamente habita el hombre, por eso se le dio al hombre la palabra el más poderoso de los bienes, para que él de testimonio de lo que es” (146). Así esta resignificación corresponde a la imagen percibida y expresada a través de la sensibilidad de quien la vive o habita, dicha sensibilidad entendida como una manera de captura de instantes a partir de los sentidos y dispuestos a la interpretación.

La soledad de las figuras que Hopper nos presenta en sus cuadros nos hace ver individuos que se apartan de un mundo, casi que en un estado de pausa frente a la tensión que su espera genera, afuera podríamos suponer que la urbe se agita tras las ventanas, que los transeúntes no paran de andar, que los vehículos forman atascos encendiendo una cortina de intensas bocinas y sin embargo, no están más que ellos solos en sus cuartos, y tras la ventana no vemos sino la soledad también hecha ciudad. Al establecer una metáfora con las imágenes del pintor la situación pictórica corresponde en alguna

8 “...Sobre estas escasas pero intensísimas imágenes – Introducción del film – se han vertido ríos de tinta. La mayor parte de las interpretaciones coinciden en señalar, en esta provocadora mutilación, una especie del castigo del voyeur infantil, del niño que ve por primera vez a sus padres en pleno acto sexual. El ojo, el objetivo de la cámara, se convertiría por tanto, según la acertada expresión de Fernando Cesarman, en la visión de lo prohibido, la culpa por ver y el castigo por haber visto...” (BARBACHANO, 1986: 62)

medida a la sensación de aislamiento que produce entre la multitud de las grandes ciudades el acto de encender un móvil para escaparse a través de su ventana, permitiendo el paso a otras realidades paralelas al caótico mundo de la urbe.

Es de anotar que el cuerpo físico ya no comparte la tradicional circunstancia de espacio y tiempo, ni siquiera se podría hablar de lo público y lo privado como habitualmente se venía haciendo, pues en ese instante, entre centenares de personas, el usuario de su artefacto celular nos hace sentir difusa la línea que antes dividía estos dos contextos relacionados, citados aquí como una pregunta: ¿Qué es entonces lo privado o lo público?

En los personajes del pintor norteamericano, la ventana marca ese distanciamiento con una ciudad en la que sólo se insinúan presencias fantasmagóricas a saber de una multitud que habita en ellas, casi como las sombras que no vemos en el daguerrotipo de Louis Daguerre, *Boulevard du Temple*, que por el incidente anecdótico de índole técnico la vida que acontece en la calle no alcanzó a quedar registrada debido al prolongado tiempo de exposición, la vista desde la ventana del taller del fotógrafo manifestó un mundo a través del cristal, una ventana que insinúa lo real. Tanto Hopper como Daguerre y su famoso daguerrotipo establecen tejidos interpretativos que nos acercan a situaciones relacionadas con las ventanas y a su vez a la experiencia humana del sentir que implica el habitar.

El artista inglés Richard Hamilton en 1956 nos propuso una obra bastante significativa como apertura del arte pop londinense con su collage titulado *Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing?* (¿Pero qué es lo que hace a los hogares de hoy día tan diferentes, tan atractivos?). En este trabajo encontramos una serie de señalamientos al tema aquí abordado, la ventana como mundo o mundos como ventanas. El tratamiento de la

perspectiva dentro de un cuarto que Hamilton nos sitúa en una sala de cualquier casa, nos recuerda la pintura del *Matrimonio Arnolfini* de Jan Van Eick, anteriormente citada. En ambas imágenes las figuras humanas están posando dentro del cubo escénico, esa ventana compositiva del Renacimiento y recurrente en términos dibujísticos durante los años cincuenta a pesar de haber pasado ya cubismo y otras vanguardias que propusieron otros discursos estéticos independientes de la representación a partir de la perspectiva y su artificio de profundidad; las dos obras, tanto la de Van Eick como la de Hamilton nos presentan una serie de objetos con los cuales podemos hacer la lectura de una época, no olvidemos que el maestro flamenco dispuso en su pintura una serie de cosas no con otro fin que el de representar el nivel económico del comerciante Giovanni Arnolfini.

En el collage de Hamilton, la pose, primer elemento impostado de la escena, se acentúa con las formas estereotipadas de las figuras humanas producto de una incipiente sociedad de consumo durante la década del cincuenta; alude a las figuras de cartón utilizadas como publicidad en las aceras de los almacenes, de hecho es un juego con lo real y su presencia se instituye como un imaginario sobre el cuerpo y el mismo concepto de belleza, al punto que hay una artificialidad eminente tanto en la figura femenina como masculina, que en el caso de ella a su vez sostiene sobre su cabeza, una caperuza de lámpara, con esto la dama reafirma su posición de objeto y la figura masculina sugiere a través del cartón lo artificioso de la fuerza de su cuerpo.

Richard Hamilton aborda de lleno en este trabajo su crítica a una sociedad que años más tarde el motivo de sus juicios será la construcción de un ideal alimentado por los medios masivos de comunicación, el mundo aparente de felicidad a partir del consumo. La figura del hombre por su parte, quien es el fisicoculturista llamado Irvin Koszewski, sostiene una pera de boxeo con el

letrero de “Pop” su color rojo contrasta con el pálido color del papel marcando una disonancia no sólo cromática, sino semántica que sugiere el camino de la mirada a la grabadora de cintas que media entre las dos figuras; el hombre y la mujer. Estos objetos entablan un diálogo con los otros que acompañan la escena y con la ventana que para el caso es también la pantalla del televisor en el cual se ve la imagen alusiva a los medios de comunicación con una mujer que sostiene una bocina de teléfono.

En esta interpretación de la obra se subraya el carácter tecnológico como principio ordenador del campo doméstico, la sala donde acontece la escena será utilizada una y otra vez por los medios televisivos para reafirmar paradójicamente la condición de lo privado del espacio hogareño, no obstante el televisor se constituirá desde aquel entonces como ventana al mundo en el apacible calor del hogar, sirviendo de puente con ese mundo exterior que pertenece a lo público⁹.

Continuando con la obra de Hamilton, en la pared del fondo hay un poster y una pintura al parecer un retrato antiguo, un punto que nos liga a un pasado que ya no está, otra vez el cuadro dentro del cuadro como elementos de diversificación de la mirada y la ventana, la que nos enseña la calle, nos presenta la magia del teatro de Broadway con sus luces de anuncios en neón logrando hacernos sentir el ruido de autos que se mezcla con el de las trompetas y saxos de alguna big band que vibra bajo algún farol, allí entonces se puede ver el cartel de *El cantante de Jazz* un primerísimo personaje construido por los medios de aquel 1927 donde el cantante negro era un blanco y su ficción era la de cantor. Despidiendo la escena una mujer cuya proporción no encaja con los otros elementos del collage va subiendo una escalera halando una larga y pesada aspiradora, el prototipo femenino victoriano que se ha cansado del confort dado por los electrodomésticos que prometían un

mundo mejor. Sobre el sofá descansa abierto un periódico con sus viñetas y textos que funcionan también como un mundo a través de la ventana.

A manera de puntos suspensivos

Vivimos en medio de ventanas, de marcos dispuestos a construir nuestra mirada, de hacer del ojo un elemento cultural y de la percepción de la imagen un vano por donde hallar otros caminos para transitar, la tecnología nos pone en evidencia desde sus artefactos los interrogantes para ahondar en la reflexión sobre nuestra interacción con el mundo, tanto estos dispositivos como las propuestas señaladas en este texto por los artistas, son ante todo rompimiento de paradigmas que conducen a otras maneras de pensar, a otras maneras de entender que es lo real y sobre todo a otras formas de habitar en donde tiempo y espacio se convierten en parte de un juego de percepciones, de mundos que se reconocen solo al cruzar a través del espejo, nuestra condición humana tan compleja y a la vez tan sencilla nos permite andar por estos caminos que solo la sensibilidad y el cosmos nos da vía libre para soñar y hacer del sueño un pretexto para interpretar lo que nosotros asumimos como cierto.

Bibliografía

ALLAN Poe, Edgar. (2008). *El hombre de las multitudes. Cuentos Completos*. Madrid: Editorial Augur.

BENJAMIN, Walter. (2005). *El Libro de los Pasajes*. Madrid: Ed Akal.

BARBACHANO, Carlos. (1986). *Buñuel*. Barcelona: Ed. Salvat Grandes Biografías.

BERMAN, Marshall. (2008). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno.

9 Recordemos como ejercicio televisivo el intro de los Simpson donde todos los miembros de la familia corren al salir de sus actividades cotidianas para encontrarse en casa frente a la pantalla del televisor, una ventana del progreso moderno. Nota del Autor.

BAXANDALL, Michael. (1978). Pintura y vida cotidiana en el renacimiento. Arte y experiencia en el quattrocento. Madrid: Ed. Gustavo Gili.

BUCK Morss, Susan. (1995). Dialéctica de la mirada. Walter Benjamín y el Proyecto de los Pasajes. Madrid: Ed. Navalkanero.

CARROLL, Lewis. (2005). A través del espejo y lo que Alicia encontró allí. Madrid: Ed. Edimat Libros.

HEIDEGGER, Martin. (1983). Interpretaciones de la poesía de Hölderlin. Barcelona: Ariel.

LEVY, Pierre. (1998) ¿Que es lo virtual? Barcelona: Ed Paidos.

PONTY, Maurice Merleau. (2008). El mundo de la percepción, Siete conferencias. Ed. Fondo de cultura económica.

SEARLE, John R. (1995). Las meninas y las paradojas de la representación pictórica. Otras meninas. Madrid: Ed. Ciruela.



Lizeth Juliana Parada Villamizar 2)

Educando la mirada

La selección que acompaña la cuarta edición de la revista Cuestiones Universitarias es una muestra del trabajo de los estudiantes de primer nivel del curso *Realización Fotográfica*, asignatura incluida en el plan de estudios del programa de Artes Audiovisuales de la UNAB. Es el resultado de la primera salida de campo realizada en el municipio de Villa de Leyva, Boyacá, población que brinda muchas posibilidades y alternativas de lugares, luz y color.

El proceso formativo de estos alumnos se inició con una aproximación básica a la fotografía que incluyó el manejo de la cámara y teoría de planos; entender la relación entre velocidad de disparo y apertura de diafragma y los diferentes aspectos y variables de la luz y el color, así como la dinámica de las formas en el formato de foto y los aspectos principales de la composición.

Con la comprensión de estos principios, que se incluyen en la primera mitad del curso y en el que los discípulos alcanzan el dominio técnico y la madurez del concepto estético, los nóveles fotógrafos pueden concluir que existe una diferencia entre la foto y la fotografía.

La foto la hace la cámara, es el atributo de poder capturar la luz que posee la máquina. La fotografía es un proceso diferente que resulta de educar la mirada de su autor y se fortalece en la comprensión de los conceptos de encuadre y composición. Además de aprender a ver y organizar las formas desde los límites que impone la mirilla.

Aprender a mirar el entorno desde la perspectiva fotográfica, es uno de los objetivos propuestos, pero ¿cómo se logra educar la mirada? Desde la perspectiva docente se puede

enseñar a observar el mundo, a detenerse a analizar la calidad de la luz, a detallar el mundo de los objetos y a comprender el límite y la fuerza del formato fotográfico. A tal punto que los estudiantes vean la fotografía antes de 'hacer el disparo', incluso, sin tener una cámara en la mano.

Y justamente en la visita que se programa a un lugar diferente a la zona de residencia y con un propósito fotográfico abierto, es cuando se logran los objetivos que se han trazado. El viaje se constituye en una experiencia única y un ejercicio académico de aprendizaje mutuo. De igual manera facilita el despertar de una nueva sensibilidad y una estética personal que se refleja en esta recopilación de imágenes que el Programa de Artes Audiovisuales desea compartir con los lectores de Cuestiones Universitarias.

Manuel José Jaimes González
Docente, artista
Curso: *Realización Fotográfica*
Primer semestre

Fe de erratas:

En el pasado número de la revista Cuestiones Universitarias (Año 3, #3 Bucaramanga, Colombia, octubre 2013) se atribuyó erróneamente la fotografía de la portada *Jorge Mantilla Caballero* a Juliana Gómez. En realidad la creadora es Silvia Alejandra Peña Vesga a quién pedimos excusas por la involuntaria equivocación.

Normas para la presentación de artículos

La Revista *Cuestiones Universitarias* es el órgano de difusión científica del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Artes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Su periodicidad es anual, publica artículos científicos valorados por pares reconocidos nacional e internacionalmente. Contiene artículos inéditos para fomentar la discusión entre profesionales y estudiosos interesados en las áreas de Educación, Comunicación Social, Estudios socio-humanísticos, Música, Literatura, Lenguas y Artes.

Requisitos generales:

Da prioridad a los artículos inéditos producto de investigación científica, de reflexión sobre investigación y de revisión. Igualmente abre un espacio para artículos de reflexión no derivados de investigación. En este sentido se acoge a la tipología de artículos establecida por *Publindex* 2010 cuyas directrices transcribimos a continuación.

1. Artículo de investigación científica y tecnológica

“Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones” (*Publindex*, 2010:7)

2. Artículo de reflexión

“Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales” (*Publindex*, 2010:7)

3. Artículo de revisión

“Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de

desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias” (*Publindex*, 2010:7)

4. Documento de reflexión no derivado de investigación (*Publindex*, 2010:8)

Directrices para la presentación de los artículos.

Los trabajos enviados al Comité Editorial de la revista, para ser sometidos a la revisión, deben cumplir con las siguientes condiciones:

Hoja de presentación: Contiene título del trabajo, nombre completo, grado(s) académico(s), adscripción institucional y dirección electrónica de autores.

- Resumen: el trabajo debe incluir un resumen estructurado, tanto en inglés como en español, de una extensión máxima de 150 palabras, cuya estructura incluya objetivo, métodos, resultados y conclusiones para el caso de investigaciones. Para otros escritos, se describe la intencionalidad del documento.
- Palabras claves: se requiere indicar mínimo tres, máximo cinco palabras claves tanto en español como en inglés.

Texto: Todo el manuscrito, incluyendo hoja de presentación, resúmenes, referencias, cuadros y leyendas de figuras y cuadros deben usar la fuente Times New Roman, tamaño 12 con una extensión máxima de 15 hojas, aplicando las normas APA (edición sexta 2010).

Proceso de arbitraje: La revisión de los artículos, en primera instancia, será efectuada por el Comité Editorial para verificar requerimientos técnicos y pertinencia con el eje temático que maneja la convocatoria. Posteriormente cada artículo es enviado a un especialista del Comité Científico de la revista, aplicando la modalidad doble ciego. Finalmente, los escritos aprobados y corregidos por sus autores, serán remitidos a corrección de estilo.