

N.º 2

Julio-diciembre
2020

ISSN: 2711-2209

Sendas ociales

Revista de estudios sociales



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
SAN ALFONSO
FIDES ET RATIO

VIGILADA MINEDUCACIÓN

*S*endas *ociales*

Revista de estudios social

N.º 2 | **ISSN 2711-2209** | JULIO-DICIEMBRE | **BOGOTÁ, D. C.** | 2020



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
SAN ALFONSO
FIDES ET RATIO

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Revista Sendas Sociales

Departamento de Ciencias Sociales
Fundación Universitaria San Alfonso
N.º 2 julio-diciembre 2020

Contacto

sendas.sociales@usanalfonso.edu.co
Calle 37 No. 24-47 | PBX: (1) 244 5053

Diagramación

Sylvana Silvana Blanco Estrada

Fografías

Paula Lorena Mogollón Buitrago
Universidad Nacional de Colombia
Academia de Artes Guerrero

Impresión

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S. - Xpress Kimpres
PBX: (1) 602 0808
Bogotá, D. C., Colombia

Sendas Sociales es una revista de investigación, semestral, de la Fundación Universitaria San Alfonso, con énfasis en estudios sociales que publica artículos de reflexión, investigación, revisión, traducciones y reseñas, que den cuenta de los actuales avances disciplinarios y científicos en el estudio del ser humano en su individualidad y comunidad, su evolución como entidad social y comunitaria, enfatizando en asuntos como: el comportamiento social, la política social, estrategias de intervención, pedagogía y desarrollo psicosocial.

La Fundación Universitaria San Alfonso es la promotora de *Sendas Sociales*, de manera que gestiona los procesos de Investigación y evaluación referentes a su publicación; sin embargo, no es responsable de los planteamientos y posiciones personales que expresan sus autores, ya que la publicación de los textos depende solamente de su evaluación con base en criterios de calidad científica.

El contenido de esta revista, excepto que se establezca de otra forma, cuenta con una licencia

Creative Commons “Atribución–Sin Derivar – No comercial: El material puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial. No se pueden realizar obras derivadas”.



AUTORIDADES ACADÉMICAS

Gran Canciller: Pbro. Luis Carlos Jaime Murillo, C.Ss.R.

Rector: Pbro. José Samuel Torres Tangua, C.Ss.R.

Vicerrector Académico: Pbro. Jesús María Ortiz Orozco, C.Ss.R.

Vicerrector Administrativo: Dr. Julio Roballo Lozano

Secretario General: Dr. Julio Roballo Lozano

EQUIPO EDITORIAL

Director editorial: Robinson Andrés Rodríguez

Editora: Leina Lucelva García Reina

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Diana Marcela Murcia

Universidad Nacional de Colombia

Ph.D. Eduardo Aguirre

Universidad Nacional de Colombia

Mg. Ángela Patricia Rincón

Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Ph.D. Luz Stella Cañón Cueva

Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Colombia

Ph.D. Irma Amalia Molina

Universidad Sergio Arboleda-Colombia

EVALUADORES N.º 37

Jacinto Abad Calderon Gonzáles · Universidad Complutense de Madrid-España

Jeny Angélica Vega Rueda · Universidad Pedagógica Nacional-Colombia

Ángela Cristina Castrillón Álvarez · Pontificia Universidad Javeriana-Colombia

Fanny Julieth Pinzón González · Instituto Caro y Cuervo-Colombia

Laura Camila Acosta Uzeta · Universidad Nacional de Colombia

Julian Augusto Hernández Pulido · Universidad Nacional de Colombia

Ivette Shirley Sepulveda Sanabria · Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Lady Sophia Sandoval Camargo · Universidad Nacional de Colombia

Índice

EDITORIAL	7
-----------------	---

Robinson Andrés Rodríguez

Interculturalidad, escuela e inclusión: conceptos claves para su comprensión	9
---	---

Mónica Rocio Barón Montaña

Luz Stella Cañón Cueva

Entre la vida y la formación en investigación: experiencia dialógica	23
--	----

Mónica Rocio Barón Montaña

Aportes de las TIC a la educación y aprendizaje, un abordaje desde la Neurociencia	45
---	----

Diana Milena Parra Montaña

Jenny Ortiz

Devenires ciudadanos. Estrategias y tácticas en la formalización de vendedores informales en Bogotá.....	67
---	----

Víctor Miguel Solano Urrutia

Apropiación de la política pública por parte de las personas mayores a través de la educación popular	95
--	----

Steffy Arboleda

Valentina Mondragon

Stefany Andrea Herrera Mora

Actitudes lingüísticas internas.....	115
--------------------------------------	-----

Lorena Mogollón Buitrago

Hernando David Sierra Ordoñez

Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez

Actitudes lingüística: hacia la variedad venezolana en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá	129
---	-----

Katherine Lucía Gil García

Brayan Mauricio Méndez Camacho

Hernando David Sierra Ordoñez

Yulieth Juanita Torres Espinosa

Criterios de evaluación	163
-------------------------------	-----

Index

EDITORIAL	7
Robinson Andrés Rodríguez	
Interculturality, school and inclusion: key concepts for understanding	9
Mónica Rocío Barón Montaña Luz Stella Cañón Cueva	
Between life and training in research: dialogic experiences	23
Mónica Rocío Barón Montaña	
Contributions of ICT to education and learning, an approach from Neuroscience	45
Diana Milena Parra Montaña Jenny Ortiz	
Becoming Citizens. Strategies and Tactics in Street Vendor Formalization Process in Bogotá.....	67
Victor Miguel Solano Urrutia	
Appropriation of public policy by older people through popular education.....	95
Steffy Arboleda Valentina Mondragon Stefany Andrea Herrera Mora	
Internal linguistic attitudes	115
Lorena Mogollón Buitrago Hernando David Sierra Ordoñez Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez	
Linguistic attitudes towards the Venezuelan variety in students of the National University of Colombia and the Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá	129
Katherine Lucía Gil García Brayan Mauricio Méndez Camacho Hernando David Sierra Ordoñez Yulieth Juanita Torres Espinosa	
Criteria for publication.....	163

EDITORIAL

Apreciado lector:

El problema vital de cualquier hombre o mujer es, por extensión y condición, el problema de todos los hombres. Nuestra representación de los objetos y fenómenos cotidianos definen, consciente o inconscientemente, nuestro horizonte vital y, aunque, pasemos por circunstancias diferentes, lo común entre nosotros es vivir inmersos en nuestra propia representación del mundo. Una cadena ininterrumpida de apariencias que gustamos llamar realidad.

Los vínculos entre un ser y nosotros no existen sino en nuestro pensamiento. No obstante, esta presentación tan singular, la individualización de nuestro espacio es señal de que otro como usted o yo, en la más nimia de nuestras características; pasa por lo mismo y encuba las mismas potenciales perturbaciones existenciales. Basta, quizá, con experimentar la más pequeña frustración para vernos empujados hacia la crisis, hacia la irreductible contradicción de nuestra voluntad y el mundo que disfrutamos según nuestra imagen.

La crisis sanitaria actual no solo expone la fragilidad de nuestra civilización, con toda realidad da cuenta de la conectividad del mundo, de sus fragmentos y singularidades en reciproca relación. La idea de un mundo homogéneo y monolítico se diluye toda vez que expresiones minoritarias reivindican su presencia y operación en la sociedad. El mundo es más que su extensión fáctica, más que una idea de modernidad, de progreso o civilización. En este sentido, se puede hablar de distintas representaciones de mundos regidos por sus propias dinámicas y reglas, perceptibles de acuerdo con la escala de análisis que se emplee. Un mundo diverso, profundo y complejo que sugiere investigaciones singulares, llamadas a destacar lo particular en la generalidad, en palabras de Bertolt Brecht “la excepción y no la regla”.

En consonancia con lo expuesto, el ejemplar que tiene en sus manos o pantalla, da cuenta de las distintas manifestaciones del fenómeno educativo, el lenguaje y las estructuras sociales, todas ellas, manifestaciones globales de fenómenos comunes a todos, pero que interpelan de forma particular las comunidades y los diferentes estadios de la sociedad. Así como el Covid 19 afecta nuestro *modus vivendi* de acuerdo con nuestras condiciones de existencia, los fenómenos enunciados tienen disímiles formas de expresión y conceptualización. La experiencia particular de vida afecta y repercute de forma significativa toda práctica humana, por lo cual, requiera un estudio diferenciado, centrado en los detalles, en las costumbres, en resumen, en las condiciones particulares de posibilidad fenoménicas y sociales en cada caso y escenario de interacción. En coherencia con lo anterior, las ciencias sociales son una alternativa de estudio ante el fracaso e inoperancia de los universalizamos abstractos: excluyen-

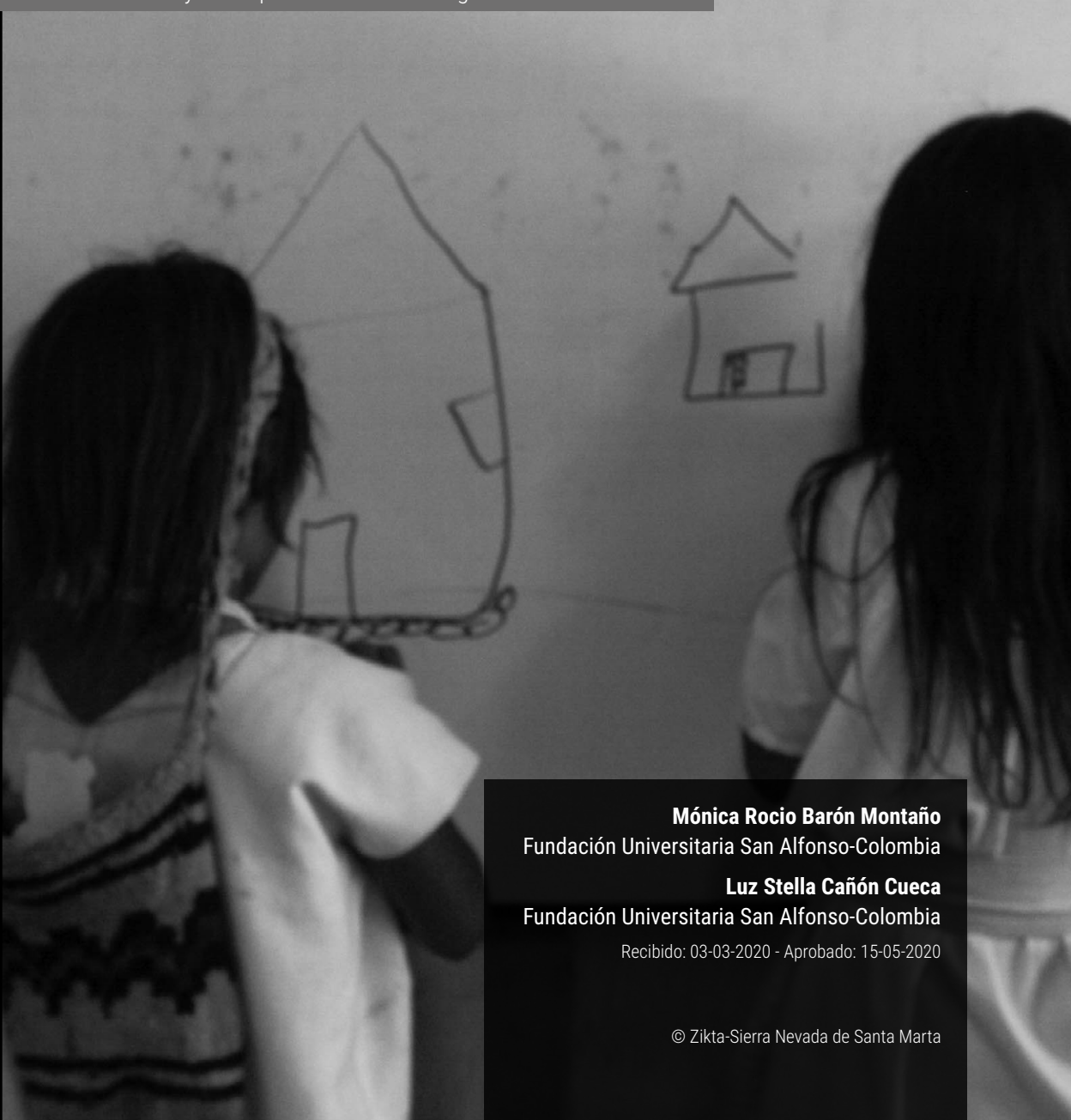
tes y céntricos. En ese sentido, con el propósito de aportar en la construcción de una academia más plural y divergente en esta ocasión la revista *Sendas Sociales* presenta a sus lectores una serie de artículos con énfasis en la educación desde una perspectiva investigativa, étnica y popular. Así mismo, se ha considerado para su diseño fotografías que tienen como centro la comunidad arhuaca y escenarios urbanos de Chile y Argentina, gracias a la colaboración de la historiadora y estudiante de lingüística, de la Universidad Nacional de Colombia, Paula Lorena Mogollón Buitrago. Esperamos este número sea de su agrado y despierte el interés por cultivar una ciencia cada vez más divergente y crítica.

Robinson Andrés Rodríguez

Director editorial

Interculturalidad, escuela e inclusión: conceptos claves para su comprensión

Interculturality, school and inclusion:
key concepts for understanding



Mónica Rocio Barón Montaña

Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Luz Stella Cañón Cueva

Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Recibido: 03-03-2020 - Aprobado: 15-05-2020

Resumen

El artículo a continuación presenta una mirada reflexiva al proceso de interculturalidad que se viene desarrollando en muchas naciones latinoamericanas y que en Colombia ha alcanzado algunos avances desde el punto de vista de los estudios Sociales y sus investigaciones. La pretensión de este escrito es realizar una mirada al concepto y la relación que presenta con la exclusión en el contexto de la escuela, para adentrarnos posteriormente en análisis de mayor profundidad, surgidos del debate académico, la revisión de investigaciones y estudios in situ, como introducción a la generación de estudios en el campo de las Ciencias Sociales desde una perspectiva decolonial.

Palabras clave: interculturalidad; escuela; inclusión; exclusión.

Abstract

This article presents a thoughtful look to the process of interculturality that has been developing in many Latin American nations and which in Colombia has made some progress from the point of view of social studies and their research. The intention of this paper is to review the concept and the relationship that presents with the exclusion in the context of the school, to enter later in further analysis, arising from the academic debate, the review of research and studies in situ, like an introduction to the generation of studies in the field of Social Sciences from a decolonial perspective..

Keywords: interculturality; school; inclusion; exclusion.

Resumo

O artigo abaixo apresenta um olhar pensativo sobre o processo de interculturalidade que vem se desenvolvendo em muitas nações latino-americanas e que na Colômbia tem feito algum progresso do ponto de vista dos estudos sociais e de suas pesquisas. A intenção desta redação é dar uma olhada no conceito e na relação que apresenta com a exclusão no contexto da escola, para entrar posteriormente em análises posteriores, decorrentes do debate acadêmico, da revisão de pesquisas e estudos in situ, como introdução à geração de estudos no campo das Ciências Sociais sob uma perspectiva descolonial.

Palavras-chave: interculturalidade; escola; inclusão; exclusão.

Mónica Rocio Barón Montaña: Docente Coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá. Dra. en Educación de la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Investigadora Fundación Universitaria San Alfonso.

Luz Stella Cañón Cueca: Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá. Dra. en Educación Doctorado Interinstitucional Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Dra en Educación de la Universidad de Bourgogne Francia. Investigadora de la Fundación Universitaria San Alfonso.

Para citar este artículo: Barón-Montaña, M. R., & Cañón-Cueca, L. S. (2020). Interculturalidad, escuela e inclusión: conceptos claves para su comprensión. *Sendas Sociales* (2), 9-21.

Educación intercultural, aproximación a su entendimiento

La sociedad de nuestros días, caracterizada por una rápida y constante mutación, tiene cada vez más presente las realidades étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas, que entre otras la configuran, reconociendo, en ese proceso, los diversos fenómenos que de allí se derivan, muchos de los cuales están lejos de ser aún comprendidos en forma integral. Esa multiplicidad de identidades ha llevado a pensar a los sujetos y sus relaciones de una manera heterogénea y singular dando paso a diferentes lecturas y diversas miradas, una de ellas, sin duda, la interculturalidad.

Presentar una aproximación a su entendimiento presupone, en primer lugar, reconocer que la interculturalidad, más que un concepto, en el sentido de una enunciación, se configura como un proceso que conlleva múltiples indagaciones. ¿Qué se busca referir cuando se habla de interculturalidad? ¿Quiénes se incluyen en ese diálogo? ¿Se busca posibilitar interrelaciones reales en condiciones de equidad? ¿Es un asunto para abordar en la educación escolarizada, o su sentido político y pedagógico desborda la institución escolar? Si lo que se busca es centrar sus discusiones en el ámbito escolar, ¿de qué manera se articula este proyecto con otros escenarios de la vida social? Cuestiones que, entre otras, inquietan a investigadores y demás profesionales del campo de la educación en la búsqueda de posibles caminos para entender mejor nuestra cambiante realidad y que, en el presente artículo, lejos de pretender ser resueltas, posibilitan un movimiento de ideas y reflexiones alrededor del tema.

A pesar de que el término *interculturalidad* no es novedoso, resulta relevante reconocer que su génesis se vincula a lógicas socioculturales, económicas y políticas, es decir, su abordaje supone advertir que la existencia de nuevos y diversos significados se suscita a raíz de la correlación en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales, que, en conjunto, remiten a otras representaciones y visiones de mundo cuyas transformaciones trastocan no sólo las formas de organización social, sino que además atraviesan las formas de construcción de sujetos, su cotidianidad, sus maneras de pensar, sentir y actuar. Estos cambios al mismo tiempo se remiten a complejos campos de debate en medio de las variadas concepciones y propuestas que confrontan cuestiones de relación entre procesos identitarios diferentes (me parece que sobra esta idea, ya se habla de eso en el párrafo anterior)

Se trata desde luego de entender que, configurar un abordaje y una comprensión del sentido amplio y complejo que la interculturalidad adquiere en el ámbito educativo interculturalidad no es algo dado o acabado, sino que, por el contrario, está en constante construcción. Se hace necesario entonces aproximarnos a una comprensión de su concepto a partir de perspectivas que hagan posible aprehender las múltiples aristas por las que transitan las diversas miradas, de tal manera que sea posible

referir desde qué perspectiva se aborda aquí este análisis reconociendo, al mismo tiempo, su sentido contemporáneo y coyuntural.

Diferente de lo que algunos investigadores puedan argumentar, hablar de interculturalidad remite a la cuestión multicultural. Los dos vocablos emergieron de luchas de minorías, esencialmente étnicas y raciales contra barreras específicas como el preconcepción, la discriminación, la exclusión social, el desplazamiento; implicaciones que han representado esfuerzos importantes por reconocer la condición polivalente, plural y polifónica en las formas de comprender los cambios a los cuales asistimos en la contemporaneidad, y es en ese reconocimiento a las diferencias que vienen emergiendo debates y reflexiones buscando destacar que, en palabras de Candau, “[...] no se trata de, para afirmar la igualdad, negar la diferencia, ni de una visión diferencialista absoluta, que relativice la igualdad” (2008, p.49).

A pesar de que, desde una mirada histórica, los dos términos tienen la misma procedencia, el interculturalismo se ha ido consolidando en virtud de las maneras de comprender la cuestión de la diversidad cultural y de su complejidad, ganando fuerza en la esfera global sea en ámbitos sociales, políticos, económicos o culturales. Cabe señalar que, a pesar de ser procesos que han resultado de luchas de grupos en condición de desigualdad, es posible identificar marcadas diferencias en los abordajes asumidos por multiculturalistas e interculturalistas. De manera que los multiculturalistas enfocan sus análisis en evidenciar la diversidad existente, en tanto los interculturalistas proponen acercamientos que permitan analizar la relación, el diálogo entre esas culturas. En suma, el multiculturalismo “reconoce la existencia de diferentes identidades culturales y defiende el respeto a la especificidad de cada una. El interculturalismo, además de eso, propone el desarrollo de procesos de interacción entre los sujetos y entre los grupos de diferentes culturas” (FLEURI 2002, p.119).

“el interculturalismo se ha ido consolidando en virtud de las maneras de comprender la cuestión de la diversidad cultural

”

Partiendo de esa interpretación y centrándonos en el ámbito escolar, conviene distinguir que la riqueza de tan variadas interacciones se encuentra particularmente en la diversidad y heterogeneidad compuesta por cada sujeto único y singular que integra la cultura escolar; reconociendo, a partir de esa enunciación, que es cada vez más convergente afirmar que la dimensión cultural constituye un elemento configurador fundamental de la contemporaneidad, “por bien o por mal, la cultura es ahora uno de los elementos más dinámicos - y más imprevisibles de la mudanza histórica en el nuevo milenio” Hall (1997, p. 97).

Cabe en este punto señalar que la escuela, como institución social, emerge en el contexto de la modernidad incorporando en esta trayectoria no solo sus ideales de

igualdad, libertad y universalidad, sino, además, sus logros sociohistóricos. Actualmente, dicha institución comporta una fuerte dimensión cultural y social vivificada en las interacciones, sea entre generaciones, entre pares, que modelan su acto educativo y que al mismo tiempo la integran a las múltiples transformaciones frente a la realidad social; particularidades que la configuran conjuntamente como objeto de investigación por excelencia.

En este abordaje no se puede desconocer que, en virtud de la realidad mundial, esta institución se va adaptando a los cambios, intentando comprenderlos y tornarlos más equitativos para todos; y es en ese proceso que se suscita una amplia producción académica, así como un intenso y acalorado debate por parte de los diferentes productores intelectuales y culturales. En ese contexto extremadamente plural de discusión y búsqueda, la *educación intercultural* es presentada como uno de los procesos a partir de los cuales es posible abordar temáticas como la igualdad, la diferencia, los derechos humanos, en un mundo marcado por procesos de globalización excluyente y en tiempos de una mundialización con pretensiones monoculturales.

De ahí que, uno de los principales aspectos que caracterizan la educación intercultural está precisamente en el prefijo *inter* que compone el término, cuyo sentido conduce a una noción de interacción y reciprocidad. Así, como presenta Fleuri (2002), mientras que los términos *multi* o *pluricultural* aluden a una situación en que diferentes grupos culturales conviven uno al lado del otro, sin necesariamente interrelacionarse; la relación *intercultural* indica una situación en que sujetos de culturas diferentes interactúan, o refiere una actividad que requiere tal interacción.

Esa diferenciación de sentido aquí evocada representa una significativa característica de la educación intercultural. A partir de dicha singularidad, es posible movilizar otros atributos que dialogan con una perspectiva intercultural en la que se conciba la relación de sujetos socioculturales en el ambiente escolar, como un proceso activo que promueve espacios de relación, comunicación y aprendizaje en condiciones de igualdad, legitimidad mutua y respeto. Y ese diálogo con la educación intercultural es aquí pensado con base en la perspectiva de Candau (2014) quien se apoya en el multiculturalismo crítico de McLaren (1997). La autora propone un abordaje de la interculturalidad como proceso crítico que objetiva la promoción de relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos culturales diferentes, ocupándose de las disputas que emergen de esa convivencia sin ignorar las relaciones de poder existentes.

La opción por esa corriente pedagógica implica reconocer un multiculturalismo amplio y participativo que enfatiza en la interculturalidad, por considerarla la más propicia para la consolidación de sociedades democráticas, en las cuales sea posible articular políticas de igualdad y políticas de identidad; implicación que motiva a promover relaciones igualitarias en el ambiente escolar, y no simplemente una sosegada

coexistencia en un mismo territorio; esa, según la citada autora, sería la condición fundamental para que cualquier proceso pueda ser reconocido como intercultural.

Por supuesto, se reconoce que esta es solo una manera de leer y comprender la interculturalidad, que comporta igualmente algunas características específicas. Para Candau (2014), una primera particularidad de esta perspectiva es la relevancia dada a la interrelación entre diferentes grupos culturales presentes en determinada sociedad, en este caso, en el ambiente escolar. Es importante resaltar cómo en esta lectura se intentan confrontar modelos como los asimilacionistas, segregacionistas o diferencialistas, enfoques que suponen la integración como una afirmación hegemónica. La perspectiva intercultural pretende precisamente romper con esta visión, promoviendo, en palabras de Appiah (2012), “un diálogo intercultural cosmopolita [...] en el que nos tratemos como ciudadanos de un mundo compartido, y por tanto digno de respeto mutuo” (p.3).

Un segundo aspecto enfatiza en la ruptura que hace la perspectiva intercultural con la visión esencialista de las culturas y de las identidades culturales. Para los esencialistas, pautados en la tradición clásica, las identidades son consideradas hechos, entidades y datos dotados de objetividad en la sociedad, tal como referido por Semprini, “Su existencia, su homogeneidad interna, su especificidad cultural sería un hecho, aceptable como tal y poco susceptible de evolución” (1999, p. 90 - 91).

“la cultura se considera en continuo proceso de elaboración, de construcción y reconstrucción”

”

Concebir la cultura como un ente fijo y acabado cuyos rasgos han sido desarrollados en el pasado, es una postura que va en oposición con el enfoque intercultural; considerando que, en sus fundamentos, la cultura se considera en continuo proceso de elaboración, de construcción y reconstrucción. Indudablemente cada cultura tiene sus orígenes, pero no es posible comprenderlos como uniformes e inmutables, antes bien, sus raíces son procesos históricos y dinámicos que no fijan a los sujetos a un determinado patrón cultural.

Una tercera característica postula que las culturas no son puras, es decir, en la sociedad en que vivimos, marcada por el auge en los procesos de comunicación como resultado de la intensificación de la globalización y la propagación a escala mundial de los medios de comunicación de masa, se evidencia un marcado proceso de hibridación cultural o proceso de “mezcla” en el que se agrupan diferentes matrices culturales. El hibridismo cultural es, por lo tanto, un fenómeno natural e inmanente en la construcción y evolución de la civilización, representando el testimonio más claro de que, el sujeto, aunque se esfuerce por preservar formas culturales primitivas, se man-

tiene receptivo ante nuevas maneras de interactuar culturalmente, como otro medio de supervivencia en un mundo que tiene el cambio como rasgo esencial.

Para autores como Hall (2003), el hibridismo se produce en el contexto de la diáspora y en el proceso de traducción cultural que los sujetos experimentan para adaptarse a las matrices culturales diferentes de las de su origen. El hibridismo, para él, no se refiere a sujetos híbridos, que pueden ser cotejados con los “tradicionales” y “modernos” como seres plenamente formados, se trata de un proceso de traducción cultural, constante, una vez que nunca se completa. En este contexto de análisis, el hibridismo no se configura como un proceso que representa para el sujeto una sensación de totalidad al interactuar con otras culturas, por el contrario, sería un momento en el que el sujeto percibe que su identidad constantemente está siendo reformulada, resignificada y reconstruida, en un juego permanente de asimilación y diferenciación hacia el “otro”, manteniendo una actitud de expectativa frente a cuál matriz cultural es la que más lo representa.

“

resulta desacertado
defender un
multiculturalismo radical
en el que se enfatice
en la diferencia a tal
punto que la igualdad
quede relegada”

Una última característica está constituida por la afirmación de que esta perspectiva articula cuestiones de diferencia, igualdad y diversidad, asuntos presentes hoy tanto en el plano mundial como en nuestra sociedad. La perspectiva intercultural admite diferentes configuraciones en cada una de esas realidades considerando que, no es posible, a pesar de lo que algunos analistas afirman, focalizarse únicamente en cuestiones relativas a la igualdad y, consecuentemente, eliminar o relativizar las diferencias.

Del mismo modo, resulta desacertado defender un multiculturalismo radical en el que se enfatice en la diferencia a tal punto que la igualdad quede relegada a un segundo plano. Es decir, no se trata de potenciar un extremo y reducir el otro, antes bien, propiciar una visión dialéctica de la relación entre igualdad, diferencia y diversidad, reconociendo en ese proceso que actualmente no es posible hablar de igualdad sin incluir la cuestión de la diversidad, así como tampoco es posible abordar la cuestión de la diferencia desligada de la afirmación de la igualdad.

Resulta conveniente aquí referir una conclusión formulada por el sociólogo portugués Boaventura Souza Santos que sintetiza de manera oportuna este debate, “Tenemos derecho a reivindicar la igualdad siempre que la diferencia nos inferioriza y tenemos derecho de reivindicar la diferencia siempre que la igualdad nos descaracteriza. De ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y de una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades” (Boaventura de Souza Santos, 2006, p. 316).

En ese sentido, corresponde a la escuela, como institución social, rechazar cualquier pretensión de padronización y combatir toda forma de desigualdad presente en la cultura escolar, en otras palabras, ni padronización ni desigualdad, y si, luchar por la igualdad y por el reconocimiento de las diferencias, una igualdad que asuma la promoción de los derechos básicos de los estudiantes. No obstante, tener presente que esos sujetos que integran la cultura escolar no son padronizados, no son “todos los mismos” y, en consecuencia, es necesario que sus diferencias sean reconocidas como elemento de construcción de igualdad.

En síntesis, las cuestiones relativas a la educación intercultural adquieren especial relevancia, enfatizando en la necesidad de: promover la comprensión de la diversidad cultural en la sociedad actual; aumentar la capacidad de comunicación entre sujetos de diversas culturas; fortalecer la interacción entre sujetos y grupos culturalmente distintos; entre muchas otras estrategias que conlleven a una visión de la educación intercultural como una de las dimensiones básicas de la educación general de los sujetos, los grupos y las comunidades, y no como una necesidad marginal de los centros escolares que atienden inmigrantes y minorías.

La escuela en el contexto de la interculturalidad

En el contexto de lo educativo, hemos de contemplar el transcurrir de la institución escolar en una sociedad compleja que cuestiona su saber, su utilidad y su pertinencia en un mundo en el que la rapidez del conocimiento no se ajusta a la velocidad con que funciona el sistema educativo para producir las transformaciones que se requieren para acceder a éste, porque de igual manera, por lo menos en el entorno latinoamericano, las políticas públicas, la pobreza, la desigualdad y otras situaciones de orden social hacen casi imposible que las poblaciones se beneficien de los muchos avances en todos los campos, que suceden en el mundo. Esto hace pensar que existe una profunda brecha universal en lo relativo a la educación, empezando por las distribuciones odiosas que sitúan a unos en el primer mundo y a otros en el segundo o tercero según su grado de desarrollo. Esto ha llevado a que estudiosos del tema afirmen que existe una “crisis de la escuela” que se puede observar desde muchos frentes.

Al respecto se conmina hoy a la escuela a que produzca un cambio que la ubique en un espacio en donde le sea posible adaptarse a los avatares de la sociedad actual, que ve en ella un modelo de institución anacrónica que refleja sus orígenes en una tradición que hace mucho tiempo le dio vida. (Martínez, 2018 citando a Monereo y Pozo 2002). En este sentido el debate principal, alude a los avances tecnológicos, las nuevas didácticas y las formas de acceder al conocimiento a partir del uso de arte-

factos que nos ponen frente a los hechos en tiempo real y de forma más llamativa y ágil para los estudiantes. Esto implica igualmente, una transformación de la política educativa que debe ser ajustada a los nuevos tiempos. Desde luego, ello chocará con obstáculos que en muchos de nuestros países son particularmente insalvables, relacionados con cuestiones como la equidad, la desigualdad, la precarización educativa y las altas tasas de deserción escolar que son comunes a muchas naciones.

Para avanzar en una mirada crítica a la escuela de hoy que permita evidenciar de algún modo cuáles son los factores que podrían conectarla con la interculturalidad y la inclusión de manera efectiva, es importante establecer sus avances y logros actuales, así como las perspectivas que favorezcan a futuro el abordaje amplio de estos conceptos. Valdría la pena preguntarse si verdaderamente la escuela está preparada para construir procesos interculturales y en qué medida desde la política pública se fortalece la institucionalidad para que ésta avance con paso seguro hacia la inclusión; en este sentido, el siguiente apartado se ocupa de observar las diferentes oportunidades que presenta la educación como agente primordial del proceso formativo a este respecto.

El discurso sobre lo educativo en el país en los últimos tiempos ha estado clamando por una transformación en la que se ha incluido la discusión por la cobertura, la permanencia, la calidad, la pertinencia, la formación de los docentes, la inclusión de las nuevas tecnologías, la apertura hacia lo comunitario entre otras, sin embargo, lo que en la práctica se aprecia es que no se asumen aspectos también trascendentes que produzcan esos cambios deseados, relativos a la revisión del currículo nacional más ajustado a las condiciones de la vida actual y situación del país, acceso a nuevas didácticas de modo que se puedan vincular los procesos educativos con los desarrollos de la ciencia, la investigación como base fundamental para el logro de una sociedad más igualitaria y propositiva consciente de sus dificultades, la universalización de la educación desde la primera infancia, entre otros; el discurso se va desgastando cuando en las aulas continúan imperando las prácticas tradicionales, las relaciones de poder, modelos de disciplinamiento en los que se desconoce al otro y posturas extremas que sostienen interacciones tensas que prolongan la exclusión.

El nivel de desigualdad de la población no hace posible muchas veces el avance educativo, y querámoslo o no reconocer, la educación no es un tema central de la agenda pública, que considera únicamente las cuestiones presupuestales como factor relevante, sin considerar otros aspectos que requieren ser discutidos, tal y como lo menciona Ortiz (2016):

La escuela de hoy no solo nos exige nuevos retos en términos de las capacidades cognitivas que debemos desarrollar, tanto con los estudiantes como con los educadores, sino en la formación de ciudadanos responsables de sí mismos, de los otros y del ambiente.

En todo el mundo, y más aún en países como los nuestros, en los que el crecimiento económico ha sucedido profundizando las desigualdades y, por ende, la inequidad, la exclusión y todas las formas de pobreza y violencia, la escuela debe transformarse en un espacio para la creación, el goce, el aprendizaje transformador y el ejercicio de la ciudadanía (s.p).

Por lo expuesto anteriormente es necesario convocar voluntades para que la educación supere sus dificultades y de la mano del Estado se pueda llegar a un consenso sobre el tipo de sociedad que queremos construir, en la que la desigualdad y la inequidad no sean la normalidad, pensando en el ciudadano que queremos formar, una sociedad en la que quepamos todos y la ignorancia no tenga cabida, aquella en la que sea posible reconocernos en nuestras diferencias y escucharnos. (podría pensarse en otra forma de terminar ese buen discurso que viene dándose)

En lo concerniente a la política pública sobre educación e interculturalidad es pertinente establecer que la Constitución Política de Colombia de 1991, admite que la nuestra es una república pluralista, territorialmente autónoma, diversa, que, en apariencia, reconoce y protege la diversidad étnica y cultural como bases de la nación colombiana (Uprimny, 2016); en este sentido es claro que este es un país construido sobre las bases de la diversidad y como expresa el autor “reconoce la igualdad y dignidad de las distintas culturas que conviven en el país y ve en ellas el fundamento de la nacionalidad.” (Ibid) siendo este un mandato constitucional, si bien se ha avanzado en varios aspectos, hay otros de trascendencia importante, que requieren concretarse. Referente a la escuela es necesario cuestionar el papel que juega la educación en términos de reconocer la interculturalidad como un proceso educativo que vela por la identidad y la diversidad de los estudiantes que transitan las aulas con un saber que muchas veces desborda las expectativas pedagógicas pero que se desconoce o se descalifica porque no se ajusta a los cánones trazados desde las políticas educativas.

“escuela es necesario cuestionar el papel que juega la educación en términos de reconocer la interculturalidad como un proceso educativo que vela por la identidad y la diversidad

”

Es necesario empezar con seriedad, a hablar de interculturalidad para no seguir profundizando las desigualdades y proponer desde el espacio educativo, el abordaje de esta como un hecho innegable en las aulas, reconociendo las dificultades y valorando las propuestas que se hayan realizado sin importar si estas han sido aplicadas o no, esto dará luces sobre lo que se está haciendo y de lo cual emergerá lo que se debe hacer, permitirá a la vez conocer ejecuciones exitosas que puedan servir como modelos de práctica para ser replicados en el aula, a la vez que favorecerá el mapeo de experiencias, lo que contribuirá a su visualización. La idea fundamental radica en

la construcción del ciudadano que queremos formar pensando en que muchas de las decisiones pasan por una profunda transformación que inicia en la aplicación de las políticas públicas, el ajuste programas a la realidad del país y a la organización de una nueva estructura de lo escolar con fundamento en lo social.

Finalmente abogar porque el ejercicio que se realice a nivel de nuestro país recoja las vivencias propias que den cuenta de la identidad nacional y no copiar modelos que quizá no se ajusten a las situaciones concretas que se deben tratar, como menciona Uprimny:

Tenemos mucho que aprender, no para copiar la forma sino el fin. ¿Cuál es el propósito de la educación en nuestro país y de dónde estamos partiendo para lograrlo? Esto va mucho más allá de los resultados de unas pruebas externas que son un medio para evaluarnos, pero no el fin de la educación. La mirada sobre los países nórdicos (Islandia, Noruega, Finlandia, entre otros) no debe centrarse solo en los resultados de aprendizaje sino en las condiciones que se dan para que todos los estudiantes logren los aprendizajes esperados por la sociedad. ¿Cómo establecieron el tipo de educación vinculada con el tipo de sociedad que quieren construir? ¿Cómo están repensando el rol de la escuela más allá de la concepción tradicional para acercarse a una concepción de ambientes flexibles para el aprendizaje dentro y fuera de la escuela? ¿Cómo han profesionalizado y dignificado la labor del maestro? ¿Cómo va la educación de la mano con el crecimiento social y económico en contextos de mayor equidad e inclusión? (s.p)

En Colombia todo está por hacerse, si bien hay pasos significativos e importantes sobre el tema, que son más bien esfuerzos individuales, también es cierto que debemos animarnos de una vez por todas a realizar las tareas que nos conduzcan al reconocimiento de la interculturalidad como un derecho de los estudiantes cuya repercusión y eso pasa precisamente por abordar aspectos culturales e históricos que requieren ser removidos desde sus estructuras más profundas para darle cabida a una nueva forma de pensar que es lo que se ha venido promoviendo desde las Ciencias Sociales, la descolonización del pensamiento.

Conclusiones

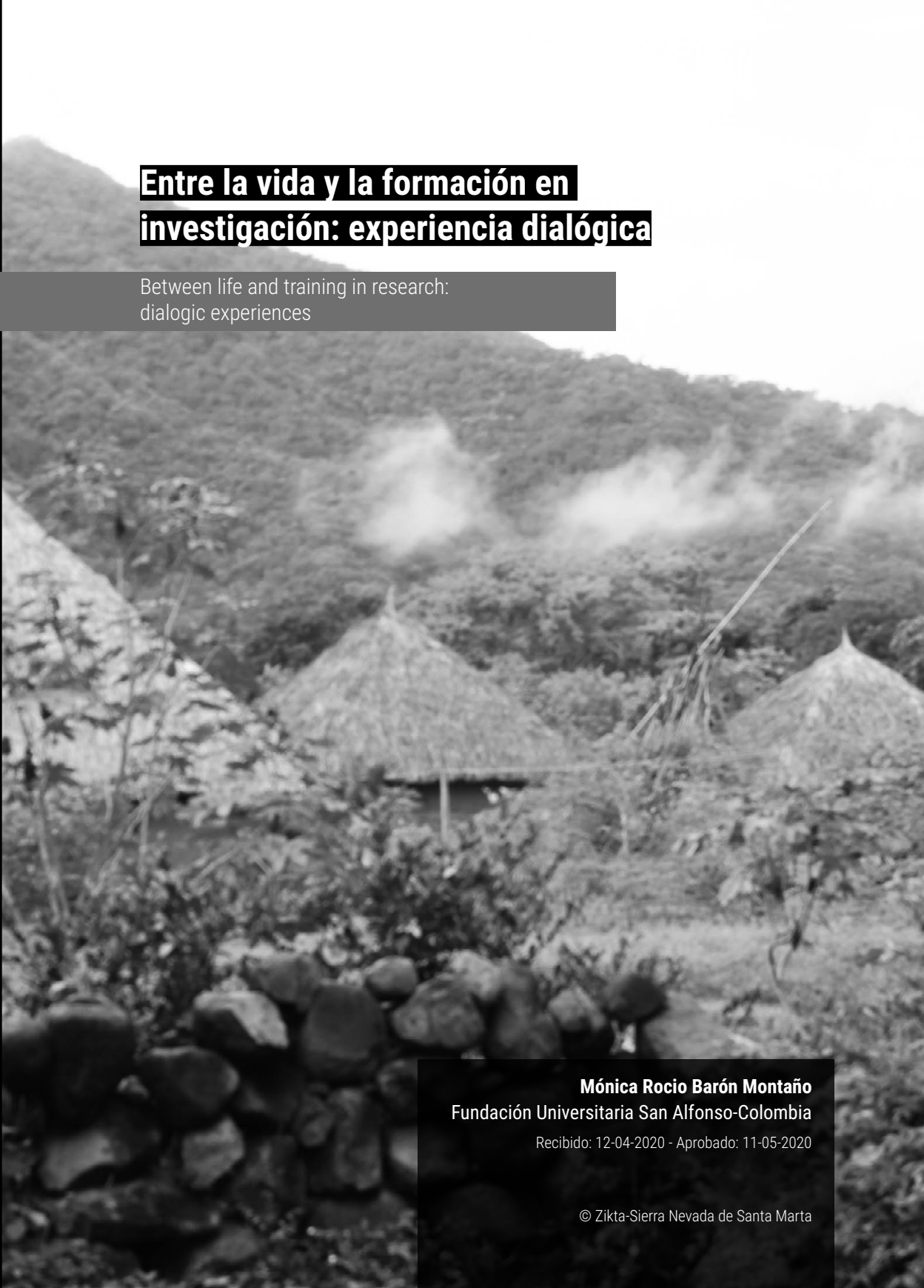
Abordar los procesos de interculturalidad desde la escuela en el caso particular de nuestro país tiene serias implicaciones históricas dado que las poblaciones a las cuales se les debe reconocer esta condición han sido siempre las más relegadas y olvidadas por la mayor parte de los gobernantes lo que las ha sumido en el atraso, han sido victimizadas y despojadas no solo como parte del conflicto armado de nuestro país,

sino por las mismas huestes políticas que es en donde comienza la discriminación y la exclusión, en la esfera de lo público.

Hay que reconocer el trabajo que se ha desarrollado en el país para asumir los procesos de interculturalidad, especialmente en la escuela que viene intentando contrarrestar, de algún modo, las desigualdades de que han sido objeto las poblaciones étnicas, aborígenes y de otros sectores. Sin embargo, se requiere mayor interés del Estado.

Referencias bibliográficas

- Martínez, R. (2018) La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista Educación, Política y Sociedad* N.3 Vol.1. Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y la Asociación Investigación, Formación y Desarrollo de Proyectos Educativos.
- Monereo, C. y Pozo, J.I. (2001). ¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 50-55
- Ortiz, M.C. (2016) La escuela de hoy. *El Mundo*. Recuperado de: <https://bit.ly/2PnPEKo>
- Uprimny, R. (2016) Los derechos culturales han sufrido un subdesarrollo jurídico. *Arca-dia*. Recuperado de: <https://bit.ly/2PtUoq>



Entre la vida y la formación en investigación: experiencia dialógica

Between life and training in research:
dialogic experiences

Mónica Rocio Barón Montaño
Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Recibido: 12-04-2020 - Aprobado: 11-05-2020

© Zikta-Sierra Nevada de Santa Marta

Resumen

El presente artículo es una reflexión construida en el proceso de un estudio en el área de Educación realizada en diálogo con lo cotidiano y teniendo como tema la investigación. Este estudio –que tuvo como cuestión principal comprender “¿cómo el término *investigación* está siendo significado en el cotidiano de un grupo de estudiantes de posgraduación de la UPN?,” se eligió material de análisis las enunciaciones y diálogos que emergieron en las narraciones de los participantes. Discurrimos aquí sobre el “encuentro” como metodología de investigación, fenómeno a partir del cual esos contextos emergen como ambientes polifónicos. El estudio es una investigación que dialoga en conjunto con las enunciaciones de los participantes y el texto literario, comprendiendo la literatura como teoría social.

Palabras clave: educación, investigar, cotidiano, lenguaje, análisis de contenido.

Abstract

The present paper is a reflection built on the process of a research on the Education field. This research was conducted in dialogue with quotidian and had as a subject what does it mean to investigate as a theme. Its main question was to comprehend “how the term research is being meaning in the daily life of a group of post-graduation student of the UPN”. The expressions and dialogues that daily appear in narrative contexts were chosen to be its analyses’ material. Here the author discourses about the “encounter” as a research methodology, phenomenon from which these contexts appear as polyphonic environments. It is still a research that also dialogues with literary work, understanding literature as a social theory

Key words: education, research, quotidian, language, content analysis.

Mónica Rocio Barón Montaña: Docente Coordinadora en la Secretaría de Educación de Bogotá. Dra. en Educación de la Universidad Estadual de Río de Janeiro. Investigadora Fundación Universitaria San Alfonso.

Para citar este artículo: Barón-Montaña, M. R (2020). Entre la vida y la formación en investigación: experiencia dialógica. *Sendas Sociales* (2), 23-43.

Introducción

Este artículo, antes de ser configurado en esta textualidad, fue una construcción oral de experiencias, un conjunto de voces de docentes en formación que cuestionaron y problematizaron en torno al significado de la investigación en su formación y en su ámbito laboral, asunto que ronda siempre el discurso de quienes se mueven en distintos escenarios educativos y en sus diversos niveles. En ese contexto, pensamientos de estudiantes del grupo de estudios “Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo” del nivel de posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá - Colombia) en adelante UPN, se hacían voz, opiniones que derivaron de su conocimiento, de su formación, de su quehacer y de sus experiencias profesionales tomaron en este estudio matiz de reflexiones representativas de aquellas oralidades.

Se atribuye entonces, en estas líneas, una importancia fundamental a la experiencia dialógica, a los procesos de identificación, al lenguaje, considerando que, “hablar es existir absolutamente para el otro” (Fanon, 2008, pág. 33) es decir, quien enuncia tiene la posibilidad de huir del lugar de la invisibilidad por/con la palabra, por/con las narraciones. Ahora bien, es necesario referir que el texto que aquí se presenta es asumido como reflexiones provisorias, al mismo tiempo en que constata que ya no es más la voz, ni aquellos pensamientos de los participantes, ni una transparencia de las relaciones tejidas en esas experiencias. Se parte entonces del presupuesto de que el lenguaje, a pesar de que en muchas ocasiones es movilizado por la intención de ser una expresión fiel de la realidad, no actúa apenas de forma descriptiva, pero sí construye sentidos en relación de esta.

La evocación de la provisionalidad del lenguaje viene también de pretender aquí comprender que las palabras, opiniones y reflexiones registradas en las diversas manifestaciones de textos, derivan del complejo e incompleto juego de creación de significaciones y sentidos. Ellas guardan la potencia de los análisis e interpretaciones, constituyendo, lo que emerge de esas narrativas, en material rico para la comprensión de la red de significados y sentidos presentes en la cultura, en la sociedad y, en el caso particular que nos convoca, presente en las narrativas de un grupo de docentes en formación, frente a los significados atribuidos al término *investigación*, tanto en sus procesos de cualificación como en su ámbito laboral.

En tal sentido, la palabra y la profusión de significados que ella representa no pertenecen a un solo sujeto, por el contrario, la palabra es un puente (Bakhtin, 2017), un medio de interacción social por excelencia. Del mismo modo, es productora y producto de saberes, creencias, gustos, que circulan polifónicamente y que cargan niveles de complejidad que nos comprometen todas las veces que intentamos atribuir un sentido único a las relaciones, usando métodos simplificadores que generalmente lo que

hacen es capturar los múltiples sentidos en modelos dicotomizados. Precisamente, en eso consiste hacer investigación en educación, encontrar el “otro” en la dinámica de esos “puentes” y, sabiendo que el lenguaje es inacabado, focalizar en una escucha atenta de las narrativas de las experiencias de nuestros interlocutores e interlocutoras, posicionándonos dialógicamente en esa relación.

Se trata de una perspectiva dialógica que contribuye a la comprensión de la significación del término *investigación* en lo cotidiano, no en lo que lo cotidiano puede cargar de repetición y reproducción, sino principalmente en lo que está presente como creación anónima del “hombre común”, como invención, así como anuncia Certeau (1994). Con este estudio, que configura la segunda parte de una investigación ya iniciada y que ahora se amplía, se pretendió describir ¿cómo el término *investigación* está siendo significado en el cotidiano de un grupo de estudiantes de posgraduación de la UPN?, partiendo para ello de la polifonía de voces de los participantes, opiniones que dieron cuenta de la complejidad, así como de las tensiones que se imponen cuando pretendemos reflexionar sobre ese cotidiano.

Para alcanzar este objetivo, el estudio abordó el “encuentro” como metodología de investigación, acontecimiento a partir del cual esas experiencias emergen. Para ello, se trabajó con un tipo particular de textos, aquellos por medio de los cuales los propios estudiantes de posgraduación narraron sus experiencias en torno al tema de investigación y, de esa manera, significaron los procesos vividos por ellos, estos textos fueron las entrevistas narrativas. Desde luego, no se puede desconocer que el camino metodológico propuesto, fundamentado en una perspectiva etnográfica, no es novedoso, este camino ha sido innumerables veces recorrido; lo que aquí pretende ser considerado singular es la focalización en la entrevista, comprendiéndola como narrativa de sí; es decir, entender que tanto participante como investigador, en esa relación que configura con el otro, resignifica el hacer metodológico en una trayectoria personal de investigación.

Metodología

Se asume, así, el presupuesto posestructuralista de que la producción del sujeto se da en el ámbito del lenguaje, en la relación con las fuerzas discursivas que lo constituyen y lo gobiernan, siendo, los diversos escenarios por los que transitan los participantes, lugares de cultura en los cuales se produce y se designa el sujeto (docente, estudiante, investigador). Al hacerlo, los escenarios cotidianos también producen modos de narrar-se, de decir de sí a partir de las experiencias allí vividas, ya que “la experiencia es lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos toca; no lo que pasa, no lo que acontece, o lo que toca” (Larrosa J., 2002, p. 20).

En este sentido, las entrevistas narrativas se configuraron como categorías significativas y los momentos de “encuentro” como experiencias de interacción, lazos y relaciones en los que se establecen prácticas y saberes que –junto con los participantes– emergen. A lo largo del estudio fue posible reconocer que surgieron encuentros entre sujetos que suscitaron otros encuentros, otros caminos para la producción de conocimiento. Esa fue la ruta que viabilizó pensar conceptos, provocar discusiones y, así, alimentar los análisis elucidados.

Muestra

En cuanto a la población participante en el presente estudio, se partió del universo el cual se refiere a la totalidad de actores que conforman el ámbito de estudiantes de posgraduación de la facultad de Educación de la UPN. Teniendo en cuenta que es una población que constituye un gran número de sujetos, resultó conveniente organizar una muestra significativa, que aportará conocimiento y, sobre todo, que manifestará interés por develar los significados que buscan analizar la presente investigación.

Para tal efecto, se retomó lo planteado por Oliveira (2001), quien afirma que para el enfoque cualitativo, las muestras no probabilísticas resultan pertinentes al ser muestras en las que el investigador selecciona los miembros de la población más accesibles al estudio, logrando apertura a la información que interesa para la investigación y ofreciendo riqueza para su análisis. Para el caso que nos convoca se empleó el muestreo por conveniencia en el cual, según la citada autora, los elementos se seleccionan con base en la conveniencia del investigador.

De ese modo, el estudio se realizó con la participación voluntaria de un grupo de veinte estudiantes de posgrado de la facultad de Educación adscritos a la UPN. Aunque la invitación para participar en esta investigación se extendió de manera general, se propendió por el establecimiento de algunos criterios que hicieran confiable la información. Fue así como se priorizó la participación de estudiantes cuya trayectoria dentro del programa de posgraduación en Educación fuera superior a dos semestres, que tuvieran experiencia en el ámbito educativo y que estuvieran interesados en responder veraz y sinceramente, aportando sus memorias al presente estudio. La tabla 1. sintetiza y caracteriza el grupo de estudiantes que participaron en el desarrollo de las entrevistas narrativas, quienes, a partir de su actitud y compromiso con la investigación, asumieron una postura analítica, reflexiva y sistemática de los significados que emergen de sus narraciones, frente al tema central del presente estudio. En el texto se optó por preservar los nombres de los participantes, por entender que la investigación no descalifica ni expone de manera negativa a ningún sujeto del estudio.

Fue consultado a todos los participantes si se podrían mantener sus nombres a lo que ellos respondieron positivamente.

Tabla 1. Población participante del estudio

	Nombre	Área de estudios	Semestre	Empresa o Institución donde labora	Cargo que desempeña
E1	Luis	Licenciado Básica	IV	Inst. Educativa Porvenir	Docente Matemáticas
E2	Claudia	Licenciada Ed. Especial	III	Universidad Pedagógica	Docente interprete lengua señas
E3	Angela	Licenciada Ed. Especial	IV	Universidad Pedagógica	Docente intérprete lengua señas
E4	Katherine	Licenciada Ed. Infantil	III	Corporación Universitaria Iberoamericana	Docente universitaria
E5	Sonia	Licenciada en Biología	III	Inst. Educativa Pablo de Tarso	Docente
E6	Ingrid	Psicología Clínica	IV	Fundación Universitaria del Área Andina	Coordinadora de Prácticas
E7	Sandra	Licenciada Biología	IV	Inst. Educativa Higueta Rojas	Coordinadora académica
E8	Willinton	Psicólogo	IV	Inst. Educativa Los libertadores	Coordinador académico
E9	Rocío	Veterinaria	IV	Universidad de Ciencias Aplicadas	Docente universitaria
E10	Gloria	Psicóloga	IV	Universidad De la Salle	Docente universitaria
E11	Siomara	Lic. Ed. Infantil	IV	Universidad Minuto de Dios	Docente universitaria
E12	Carol	Lic. Matemáticas	III	Universidad Distrital	Docente universitaria
E13	Héctor	Lic. Ciencias Sociales	IV	Universidad Distrital	Docente universitario
E14	José	Lic. Educ. Física	IV	Inst. Educativa La Felicidad	Docente
E15	María	Lic. Preescolar	IV	Inst. Educativa San Cristóbal	Docente
E16	Lizeth	Lic. Biología	IV	Inst. Educativa José Félix Restrepo	Docente
E17	Orlando	Lic. Lenguas Extranjeras	IV	Inst. Educativa Perdomo	Docente

	Nombre	Área de estudios	Semestre	Empresa o Institución donde labora		Cargo que desempeña
E18	Nancy	Lic. Física	IV	Inst. Educativa	El Carmelo	Docente
E19	Clara	Lic. Ed. Infantil	IV	Universidad del Tolima		Docente universitaria
E20	William	Lic. Educación Religiosa	IV	Universidad La Salle		Docente universitario

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

Un primer momento correspondió a la estructuración de la entrevista narrativa como técnica para la recolección de la información. Fue necesario en este punto reconocer que las entrevistas narrativas se caracterizan como herramientas no estructuradas, que en este estudio buscaron profundizar en aspectos específicos y de las cuales emergen narrativas de experiencias, tanto del entrevistado como las entrecruzadas en el contexto situacional. La figura 1. representa de forma estructurada el proceso llevado a cabo en esta fase del estudio:

Figura 1. Fases principales de la entrevista narrativa



Fuente: Elaboración propia a partir de Jovchelovich E Bauer (2002).

Las fases registradas en la figura 1. fueron formuladas, según el autor que las propone, para guiar al investigador, de tal modo que se consiguiera preservar la espontaneidad del sujeto al narrar algunos acontecimientos convencionales y problemas de estudio. Desde esta perspectiva, la fase denominada preparación – exploración del campo teórico, constituyó en este estudio la revisión bibliográfica sobre temas inherentes a la investigación. Para acceder a esta información se realizaron revisiones documentales que permitieron identificar la situación conceptual de las diferentes categorías; esta etapa fue muy importante ya que a partir de la lectura de los textos y las reflexiones que surgieron al revisar diferentes autores, se orientó la investigación y se pudo decantar información direccionando el rumbo del estudio. Esta primera etapa concluyó con la caracterización del proyecto y la construcción del marco teórico, permitiendo la formulación de las cuestiones *exmanentes*, es decir, aquellas cuestiones que reflejan el interés del investigador y que guardan estrecha relación con las cuestiones de la investigación o cuestiones orientadoras.

Superada la fase anterior, se diseñó un formato de caracterización que se entregó, días antes del encuentro para la entrevista, a los estudiantes que decidieron participar de la investigación. Con su diligenciamiento se buscó conocer información sobre la historia académica, experiencia formativa, experiencia profesional y experiencia e intereses investigativos de cada uno de los participantes. De forma paralela se organizó el esquema que orientaría la entrevista narrativa, partiendo de cuestiones orientadoras producto de la fase de preparación-exploración del campo de investigación.

Ya definidas las preguntas orientadoras, se sometió a valoración de dos profesionales de amplia trayectoria académica y conocedores del tema, quienes sugirieron realizar algunas modificaciones. Se tomaron en cuenta las recomendaciones que se consideraron pertinentes para el estudio, aplicando las correcciones que se emitieron de estos juicios, obteniendo como resultado la consolidación de unas cuestiones *exmanentes* acordes con los objetivos propuestos. Como se mencionó en líneas anteriores, estas cuestiones se refieren a las preguntas que orientan la investigación y que, por ende, son del interés del investigador, ya que surgen a partir de su aproximación al tema de estudio, al elaborar la revisión bibliográfica y profundizar en el tema de interés.

Dando continuidad a la fase de narración central que constituyó el trabajo de campo, se inició la entrevista narrativa explicando a los participantes el contexto de la investigación, el problema que lo motivó, los objetivos y la relevancia de la investigación. Por cuestiones de tiempo de los entrevistados, fue necesario realizar este ejercicio en cinco momentos diferentes, logrando conformar grupos de cuatro participantes. Antes de iniciar se solicitó el consentimiento para participar del estudio y se aseguró confidencialidad en el manejo de la información suministrada, así como la socialización de los resultados al culminar la investigación.

En cada uno de los cinco grupos conformados, como tópico inicial se planteó la pregunta: “¿Qué representa la investigación en su campo profesional?” Las respuestas a esta cuestión inicial fueron tejiendo diferentes versiones de experiencias, tanto en el ámbito profesional como académico que, de forma individual y colectiva fortalecieron las narrativas. En este ejercicio, a medida que las experiencias se fueron presentando, fue necesario motivar las narrativas a partir de preguntas como: y entonces, ¿Qué sucedió?, de modo que, poco a poco, fueron surgiendo narrativas con un fuerte cuerpo de información entre los diversos grupos. Como resultado de este momento, se logró obtener información relevante en torno a los significados atribuidos por los participantes frente al tema que nos convoca. Ya en la fase de diálogo concluyente, fue posible formular preguntas como ¿por qué?, logrando así establecer las cuestiones inmanentes, es decir, aquellas que emergen de las narrativas y que permiten aclarar dudas, tejiendo una red de significados para los análisis posteriores.

Etapas de análisis y resultados

Por último, en lo que se refiere al análisis de las entrevistas narrativas, el primer paso consistió en la conversión de la información a través de la transcripción de las entrevistas previamente grabadas. Para la organización del material objeto de estudio, se consideró la propuesta de *análisis temática de contenido* propuesta por Bardin(2009), en cuyas abordajes este tipo de análisis es presentado como un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que pretende brindar, a partir de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción de estos mensajes. No obstante, es necesario considerar que no es posible realizar inferencias si no se ha logrado un acercamiento y, en cierto modo, dominio conceptual de los aspectos básicos que hacen parte del contenido de las narraciones. Otro aspecto a tener en cuenta es el de la inferencia que puede también partir de las informaciones brindadas por las premisas que se establecieron como resultado de la fase de preparación – exploración del campo teórico.

En su obra Bardin(2009), propone tres etapas básicas en el trabajo de análisis de contenido. En primer lugar, está el *pre-análisis*, que consiste en la organización del material que se utilizará para la recolección de la información, así como también otros materiales que puedan ayudar a entender mejor el fenómeno y fijar lo que la autora define como *corpus de la investigación*. Una segunda etapa es la *descripción analítica*, en esta etapa el material reunido es analizado de modo a obtener cuadros

de referencias, buscando síntesis coincidentes y divergentes de ideas. Por último, la *interpretación referencial*, se refiere a la fase de análisis propiamente dicha.

Las fases aquí propuestas auxiliaron en la construcción de categorías generales a partir de elementos particulares, así como contenidos socialmente compartidos por medio de comparaciones de las narraciones individuales. A partir de la descripción analítica, las narraciones recogidas se articularon ordenándolas por categorías iniciales las cuales fueron jerarquizadas, con ello se buscó generar un conjunto de conceptos relacionados entre sí, que permitieran comprender las cualidades del objeto de estudio. En síntesis, esta etapa pretendió establecer una denominación común a un conjunto variado de fragmentos de las narraciones de los participantes, para luego elaborar las categorías iniciales que abordarían las propiedades de las agrupaciones realizadas. Así, se organizó la información a través del análisis de contenido, contextualizando e interpretando lo narrado por cada estudiante participante. Para el desarrollo del estudio se organizó la información de acuerdo con categorías y subcategorías preestablecidas en matrices descriptivas que contienen las narraciones de los actores, relacionados con dichas categorías.

Las dos categorías principales que se establecieron para el análisis e interpretación referencial fueron: 1. Información y 2. Actitudes. A partir de esta fase fue posible establecer categorías deductivas e inductivas. Frente a las categorías deductivas se inició un proceso de análisis de los significados atribuidos por los entrevistados a lo que representa la noción de *investigación*, hasta configurar las categorías inductivas, como se presenta en las tablas 2 y 3.

Tabla 2. *Definición de categorías deductivas*

Categorías Deductivas	Conceptualización
Información	Riqueza de información o explicaciones que sobre el objeto a representar se forman los individuos en sus relaciones cotidianas → formación en investigación.
Actitudes	El componente actitudinal en el presente estudio se ubicó desde las opiniones positivas o favorables y negativas o desfavorables de los participantes acerca de lo que representa formación en investigación en su campo profesional. Las implicaciones que tienen en su contexto el ser maestro investigador, la incidencia de la propia actividad investigativa en la formación como investigador y la experiencia formativa en investigación que han vivido a través del paso por los programas de formación que les ha brindado la facultad de Educación de la Universidad Pedagógica.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. *Categorías deductivas e inductivas*

Categorías Deductivas	Categorías Inductivas
Información	Lo que se entiende por investigación Lo que se entiende por formación en investigación Aspectos primordiales al hacer investigación en educación
Actitudes	Significado de la investigación en el campo académico Significado de la investigación en el campo profesional Implicaciones de ser maestro investigador ¿Cómo incide la actividad investigativa en la formación como investigador?

Fuente: Elaboración propia

Interpretación referencial

Se pretende en esta fase dar cuenta de la compilación de la información suministrada por los actores, a partir de la cual fue posible develar y analizar los sentidos atribuidos en cada uno de los aspectos priorizados por esta investigación. Al interior de las narraciones, los entrevistados manifestaron una serie de apreciaciones personales acerca de lo que consideraba la respuesta adecuada a cada uno de las cuestiones instigadoras que se les planteó, la información así obtenida fue ubicada en matrices descriptivas, en donde se organizó la entrevista narrativa al servicio de la investigación. La tabla 4. ejemplifica, a partir de una de las categorías, el trabajo desarrollado en esta primera fase con cada una de las estas.

Tabla 4. *Matriz descriptiva*

DIMENSIÓN: 1. INFORMACIÓN	
CATEGORÍA 1.1: Lo que se entiende por investigación	
Subcategoría 1.1.1: Estrategia de proyección social que permite interpretar la educación para mejorar sus prácticas	
E1	(...) después que empecé la maestría pude entender que la investigación tenían una cantidad de procedimientos y una cantidad de requisitos y que uno la podía aplicar en cualquier parte y que esas investigaciones son muy importantes hoy en día porque hay un, podríamos decir, vacío dentro del conocimiento y, en ese sentido, al realizar una investigación podemos llegar a hacer aportes importantes.
E2	En lo que he podido vivir tanto desde mi formación profesional, como en mi desempeño como docente, puedo decir que la investigación..... uno podría pensar digamos que es un proceso académico, un proceso que permite indagar sobre un problema que surge en determinado contexto, para entenderlo, para tratar de buscar una posible solución.

DIMENSIÓN: 1. INFORMACIÓN	
CATEGORÍA 1.1: Lo que se entiende por investigación	
E5	Yo diría que es como esa actitud del docente donde permanentemente está tras la comprensión de contextos, de situaciones, de ubicar problemas, dificultades, de entender esas dificultades, esos problemas, para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje.
E15	(...) entonces, después de vivir experiencias como la que les narré, podría decir que la investigación podría ser ese ejercicio reflexivo, ese ejercicio crítico, propositivo, donde tu evidencias o plasmas algunas dificultades, algunas necesidades, intereses; pero tienes que hacerlo con mucho respeto a la vez, obviamente creo que lo más rico de la investigación es que tú lo hagas con la gente, donde no quede solamente un estado del arte donde tu indagues no, sino que le metas la ficha y la gente participe.
E19	Lo que he podido vivir a partir de las experiencias en la universidad me permite pensar que el sentido de la investigación en el ámbito educativo es que fortalece procesos de re-significación y ampliación de saberes pedagógicos, bueno no solamente pedagógicos, saberes hasta del cotidiano, de lo que la realidad puede brindar a nuestros estudiantes, pues no podemos limitarnos a pensar que la investigación brinda solamente un conocimiento elaborado científicamente, la investigación también nos permite aproximarnos a nuestra realidad y problematizarla, otorgándole sentidos diferentes (...).
1.1.2. Subcategoría: Proceso de construcción del conocimiento que permite elaborar teorías para explicar los fenómenos educativos	
E9	(...) después que me vincule como docente universitaria pude comprender que la investigación tenía una cantidad de procedimientos y protocolos que al ser diseñada y aplicada de manera correcta, me podía hasta apoyar en los procesos didácticos de mis clases. Ya no veo la investigación como algo que únicamente se puede desarrollar mientras estar formándote en alguna profesión, sino que he logrado integrarla a mi vida académica y profesional, obteniendo resultados inesperados.
E13	Investigación eeh... un proceso mediante el cual se... profundiza en un tema, en una... si en un tema básicamente, se profundiza, se analiza, se reflexiona, como en una, como en un tema que sea tema... como un tema polémico y al cual se le da solución mediante esa búsqueda de información, recolección de datos, si... se le da solución a ese tema polémico.
E15	Considero que podría decir que es el proceso encaminado a la comprensión de los fenómenos educativos.
E18	Investigación en educación es mirar eeh de qué manera durante los procesos de investigación se puede aportar a la pedagogía, se puede aportar en cuanto a verificar qué estrategias de enseñanza existen, si son viables, en áreas o en determinados procesos educativos, eeh validar teorías en pedagogía, entonces en pedagogía es también un proceso para afianzar o crear o ratificar teorías existentes o mirar si hay posibilidades de crearse nuevas posturas eeh todo relacionado con el proceso de educación.
E20	Digamos que la investigación sería como la posibilidad de analizar la realidad desde diferentes aspectos, después de haberla problematizado, si o sea, ningún objeto de investigación está por sí solo ahí esperando que lo analicen, sino que tú haces la problematización de acuerdo con tus necesidades, con tu contexto, con una serie de condiciones y de esa manera es una forma de conocer la realidad a través de una mirada, de un prisma que va a variar dependiendo del investigador, cada uno ... o sea el mismo objeto de investigación puede ser analizado desde diferentes eeh.. Miradas, desde diferentes perspectivas, dependiendo de quién sea que lo esté mirando.
1.1.3. Subcategoría: Herramienta para investigar, comprender y resolver problemas en el ámbito educativo	
E1	La investigación en educación se centra en aspectos pedagógicos, enseña a instituciones formativas y personas que uno puede llegar a mirar cómo adoptar diferentes roles pedagógicos frente a la gente cuando uno les está dando información o enseñándoles cualquier cosa.C

DIMENSIÓN: 1. INFORMACIÓN	
CATEGORÍA 1.1: Lo que se entiende por investigación	
E4	(...) puede ser también (la investigación) como se dice como una actitud que pensaría yo que podría ser más lo que uno como docente o lo que las universidades deben pretender que el docente tenga esa actitud de vida y frente a su trabajo.
E7	investigar significa estar actualizado, investigar significa tener un pensamiento móvil, un pensamiento inquieto, un pensamiento que mira y busca y quiere entender cosas, quiere proponer, quiere innovar.
E12	Como esa actitud del docente donde permanentemente está tras la comprensión de contextos, de situaciones, de ubicar problemas, dificultades, de entender esas dificultades, esos problemas, para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje.
E14	La investigación es ese ejercicio reflexivo, ese ejercicio crítico, propositivo, donde tu evidencias o plasmas algunas dificultades, algunas necesidades, intereses; pero tienes que hacerlo con mucho respeto a la vez, obviamente creo que lo más rico de la investigación es que tú lo hagas con la gente, donde no quede solamente un estado del arte donde tu indagues no, sino que le metas la ficha y la gente participe.
E4	(...) estamos trabajando con niños, estamos trabajando... pues obviamente que la educación no sólo va a niños y niñas, también va a jóvenes, los adultos, incluso a adultos mayores como... pues como se quiera referenciar, pero en investigación cuando pues tú tomas la población infantil, lo rico es precisamente ver e identificar todos esos intereses y todo lo que hace falta y contribuir, pero no contribuir en un proceso donde tu escribas y ya ¿sí? sino en un proceso donde los chiquitos hagan parte y les quede... como decirlo, y les quede... algo se lleven de todo esto y que contribuyas de alguna manera a mejorar desde el pensamiento muy occidental y disculpas todavía debo ir construyendo mucho discurso, eeh mejorar la calidad de vida de alguna manera.
E7	Investigación en educación... igual, o sea es que la realidad está, lo que pasa es que es más fina ¿sí?, una cosa es que tu vayas a hacer una investigación científica donde dices bueno hay un fenómeno natural que yo necesito identificar, reconocer sus elementos, bueno mirar sus consecuencias... y todo y la investigación en educación requiere una mirada mucho más aguda, porque es que tu no vas a investigar algo que está estático, la investigación en educación es dinámica, lo que es hoy es un objeto de investigación probablemente mañana o en dos años ya no va a ser un objeto de investigación, entonces se requieren considero yo muchísimos elementos.
E8	Investigación es entrar a hacer un análisis y profundizar sobre diferentes problemáticas que se dan dentro del contexto educativo, en pro de un objetivo, no basta con hallar o buscar las razones por las que se da ese fenómeno, sino ir más allá para mirar cómo modificar precisamente esas estructuras que se están generando, que producen una problemática para digamos que de alguna manera entre comillas aportarle algo más a los procesos educativos.

Como se puede observar, las matrices cuentan con cuatro filas: en la primera se presenta registrada la dimensión; en la segunda fila se enuncia la categoría de primer nivel; en la tercera fila se registran las subcategorías que conforman el segundo nivel, las cuales se derivan de las categorías de primer nivel y, por último, la cuarta fila agrupa las voces de los actores que sirven de soporte metodológico y evidencia de la anterior formulación categorial. Es necesario mencionar que las matrices descriptivas que hacen parte de la investigación fueron editadas y organizadas, enunciando en ellas el consolidado del total de las opiniones emitidas por los participantes.

Dimensión 1: Información

La primera dimensión, denominada aquí información, permite una aproximación a la riqueza de narraciones o explicaciones que, sobre el objeto a significar, manifiestan los sujetos participantes en sus relaciones con el cotidiano, manifestando su correspondencia en cuanto a cantidad y calidad de estas. En la presente investigación, esta dimensión constituye la suma de significados con que cuentan los entrevistados acerca de lo que es investigación, dando cuenta de particularidades en cuanto a la acepción sobre investigar en educación y los objetos o campos que comprende o explica la investigación en este mismo contexto.

CATEGORÍA 1.1: Lo que se entiende por investigación en educación

Los resultados que se evidenciaron a lo largo del proceso de análisis de las narraciones de los actores acerca del significado atribuido al término *investigación* se presentan en la figura 2., observando que la investigación es entendida como una estrategia de proyección social, que permite interpretar la educación para mejorar sus prácticas; del mismo modo como proceso de construcción del conocimiento, que permite elaborar teorías a partir de las cuales se explican los fenómenos educativos y; por último, la investigación educativa como una herramienta; para investigar, comprender y resolver problemas en el ámbito educativo.

Figura 2. Significado atribuido al término *investigación en educación*



Fuente: Elaboración propia.

CATEGORÍA 1.2: Fenómenos que comprende o explica la investigación en educación

La investigación educativa se ha constituido como fuente de conocimiento y dentro de sus funciones se destaca la de servir a los profesionales de la educación para dar respuesta a los interrogantes surgidos al interior de su práctica pedagógica; en este panorama, las problemáticas que constituyen el campo de la investigación en educación son diversas y han sido abordadas de diferentes maneras. Según la figura 3., los actores consideran que la investigación en educación se ocupa de temas relacionados

con el ámbito escolar, las prácticas pedagógicas, la evaluación institucional y por último el concepto que tiene la comunidad sobre educación.

Figura 3. Fenómenos que comprende o explica la investigación en educación



Fuente: Elaboración propia.

Dimensión 2: Actitud

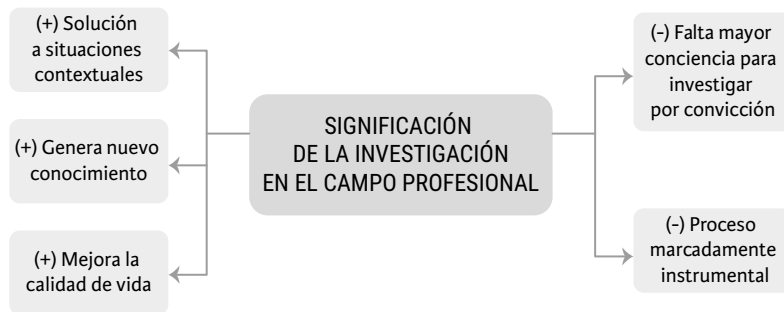
La segunda dimensión que hace parte de este estudio es la actitud, en cuyos análisis se asigna un valor a la conducta con la que los entrevistados participantes significan la formación en investigación y el ser investigador en educación, retomando así las orientaciones positivas y negativas, favorables y desfavorables que se expresan en sus narraciones. Así, el componente actitudinal se ubicó desde las opiniones positivas o favorables y negativas o desfavorables de los participantes acerca de lo que significa la investigación en su campo profesional, las implicaciones que tienen en su contexto el ser maestro investigador, la incidencia de la propia actividad investigativa en la formación como investigador y la experiencia formativa en investigación que han vivenciado en sus procesos de cualificación, de manera particular, el ofrecido por Universidad Pedagógica. A continuación, se presenta el análisis de cada una de las categorías que conforman esta dimensión, destacando las actitudes positivas y evidenciando las negativas en caso de que hayan sido explícitas en las narraciones de los entrevistados.

CATEGORÍA 2.1: Significación de la investigación en el campo profesional

Aspectos positivos: Todos los participantes de la investigación se desempeñan en el ámbito educativo, lo cual permite analizar sus narraciones tomando como punto de referencia la docencia como campo profesional. En las diferentes posturas, una de las cuestiones que abordaron los entrevistados es la importancia de la investigación en el contexto educativo. Bajo esta perspectiva, se plantea en primer lugar que la investigación en el campo profesional docente le brinda al profesional de la educación una mirada distinta de su quehacer, permitiéndole reencontrar el sentido de su labor y, al mismo

tiempo, lograr una nueva significación a partir de la reflexión sobre la práctica y la incorporación de elementos que optimicen su desempeño. De otro lado, desarrollar procesos investigativos facilita la incorporación de un gran abanico de posibilidades que permiten al docente contar con herramientas de diferente índole a partir de las cuales se logra motivar el aprendizaje y alcanzar altos niveles de comprensión por parte de los estudiantes a quienes el docente dirige su acción pedagógica. Saber escoger o emplear en un momento determinado un método o un instrumento de apoyo pedagógico para alcanzar los objetivos trazados o poder analizar con pertinencia las diferentes situaciones que se enfrentan en el ámbito educativo, es una labor permanente que se logra a través de procesos de investigación. Esta categoría se representa en la figura 4.

Figura 4. Significación de la investigación en el campo profesional



Fuente: Elaboración propia.

Aspectos negativos: Un concepto desfavorable que se tiene frente a la investigación en el campo profesional, es que en muchos casos esta se convierte en un proceso marcadamente instrumental, en un proceso exclusivamente funcional. En esta perspectiva, emergen actitudes negativas frente a la función del investigador en términos de producción exitosa, ya que la investigación según esta significación debe ser ejecutada con trabajos que tengan impacto social, utilidad, bien sea porque propuso o logró solucionar problemas de la comunidad, la institución, el contexto, o porque aportó aplicabilidad, competencia, viabilidad, modelos teóricos, creación o recreación del conocimiento, innovaciones, entre otros. Otro aspecto que se resalta desde la investigación en el campo profesional y ante el que los entrevistados manifiestan actitudes poco favorables, está relacionado con la falta de conciencia sobre la importancia y necesidad de generar procesos investigativos por convicción, que no se encuentren ligados a un requisito o a una exigencia del campo profesional, hecho afecta el sentido de lo que se ha expresado sobre la investigación en el campo profesional. Dada la importancia que

se le atribuye a la investigación en el escenario educativo, es necesario que los actores educativos asuman la investigación no como requisito para optar por un título o para lograr un ascenso laboral, sino que debe ser asumida como un proceso de búsqueda de respuestas a las problemáticas que se identifican y se definen en toda acción educativa; pensándola continuamente en estrecha relación con la docencia.

CATEGORÍA 2.2: Implicaciones de ser maestro investigador

Aspectos positivos: Frente a esta categoría, las alusiones de los participantes se inclinan hacia actitudes positivas o favorables en torno a las implicaciones que tiene ser un maestro investigador, como lo muestra la figura 5.; a excepción de contadas opiniones negativas relacionadas con la actitud docente e institucional frente al hecho investigativo. La investigación en educación es representada como un factor que puede servir para mejorar la docencia y el quehacer cotidiano del docente, la intención es que a partir de la investigación el maestro tenga elementos que le permitan confrontar su práctica educativa en el horizonte de su propia vida; para que de esta manera se convierta en un agente reflexivo y así logre transformaciones e innovaciones que lo conciban como constructor de conocimiento. Es importante reconocer que, a través de las narraciones, los actores manifiestan una actitud favorable frente al rol del maestro como investigador, confiéndole una ventaja para mejorar la práctica educativa y como factor de desarrollo del rol profesional del maestro.

Figura 5. Implicaciones de ser maestro investigador



Fuente: Elaboración propia.

Aspectos negativos: En esta subcategoría emergen opiniones negativas frente a la actitud de los docentes en algunos contextos educativos, en donde no se considera necesario incentivar la investigación ni en las prácticas docentes, ni mucho menos en los procesos académicos de los estudiantes y también frente a algunas instituciones que no apoyan procesos investigativos. Son diversos aspectos los que se atribuyen a estos hechos; en el ámbito educativo las oportunidades de actualización de docentes en cuanto a la formación como investigadores son muy escasas, en la mayoría de los casos son los mismos docentes los que deben asumir los costos si desean adelantar programas de capacitación en esta área.

Otro aspecto es que la mayoría de las instituciones educativas no generan incentivos para aquellos docentes que realizan investigación, ni facilitan el tiempo ni los recursos que el docente investigador requiere para dedicarse a esta tarea. Estos y otros factores afectan de una u otra forma las producciones investigativas de los maestros, su trabajo investigativo y en muchas ocasiones, desmotivan la actitud reflexiva que es tan inherente al trabajo investigativo, tal como lo manifestaron los entrevistados.

Otro aspecto que se resalta desde el componente institucional y ante el que los participantes manifestaron actitudes poco favorables está relacionado con la falta de presupuesto para la investigación. La falta de presupuesto es una de las causas de la ausencia de procesos investigativos en el quehacer docente, es decir, al no contar con presupuesto adecuado, las investigaciones no pasarán de ser algo secundario y poco productivo para las instituciones educativas. Y como última opinión, los entrevistados consideran que en algunos escenarios educativos no se evidencia la necesidad de investigar, a esta significación le atribuyen la falta de eco que tienen los maestros investigadores al no lograr un cambio en los imaginarios de los docentes frente a la necesidad de investigar para, entre otros beneficios, innovar y actualizar las prácticas pedagógicas. Aún se evidencian docentes que fundamentan la labor educativa en el hecho de impartir conocimientos, sin tener en cuenta otros factores que influyen en este proceso.

CONCLUSIONES

Aunque resulte un ejercicio complejo dar cuenta de un proceso investigativo en este breve texto, se puede afirmar en primer lugar que, en relación con lo que en este estudio se ha denominado como “encuentro”, como metodología de investigación ese “encontrar” no representa una relación armoniosa, idealizada o falsamente carente de conflictos y tensiones. Por el contrario, la emergencia de narrativas, de saberes y de relaciones se torna significativa en el momento en que los participantes son “afec-

tados por el otro” y cuando ese “afectar-se” genera conocimiento. Así, esos encuentros denotaron experiencia en el sentido de aquello que “nos afecta”, que “nos modifica” (Larrosa J. , 2009), influyendo en nuestras significaciones y en nuestro lenguaje.

De acuerdo con el análisis de las narraciones develadas por los entrevistados participantes es posible concluir que ser un maestro investigador depende de qué definición de investigación se acepte. Su significación supone el reconocimiento de abordar la investigación educativa desde diversas necesidades e intereses, buscando contribuir significativamente a mejorar la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes; en este panorama, el docente ya no es aquél que mostraba el globo de historieta, sino que su función es ahora la de acompañar y facilitar al estudiante en su camino de aprendizaje, un camino que deberá ser transitado al mismo tiempo que construido por cada sujeto. La tarea del docente será estimular dicha construcción, facilitarle las herramientas, vincularlo con el mundo, salirse del estrecho marco de las cuatro paredes y una de las formas de lograrlo es vinculando el trabajo investigativo al ámbito educativo y por ende a la profesión docente.

Ahora bien, los cambios sociales que se viven y los retos que se demandan a la educación, colocan de relieve nuevos paradigmas de investigación que han ido más allá de una concepción positivista de la investigación educativa, valorando también la investigación en sus múltiples representaciones como una propuesta de mejoramiento educativo. Corresponde entonces a los docentes mantener una actitud reflexiva y dispuesta al cambio, considerando que las concepciones educativas y las prácticas pedagógicas sino se anticipan o no evolucionan simultáneamente, pierden su sentido y razón de ser.

REFERENCIAS

- Bakhtin, M. (2017). Marxismo e filosofia da linguagem. En V. VOLÓCHINOV, *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (pág. 373). São Paulo: Editora 34.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Briones, G. (1995). *Métodos y Técnicas de Investigación*. Trillas.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. . Salvador: EDUFBA.
- Jovchelovitch, S., & MW, B. (2002). Entrevista narrativa. En B. MW, & G. GASKELL, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (págs. 90 - 113). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Larrosa, J. (jan./abr. de 2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*(19), 20 - 28.

- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa, & C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13 - 44). Buenos Aires: Homo Sapiens/FLACSO, Colección "Pensar la educación".
- Oliveira, T. d. (2001). Amostragem não probalística: adequação de situações para uso e limitações de mostras por conveniência, julgamento e quotas. São Paulo. Recuperado el 08 de 12 de 2014, de http://www.fecap.br/adm_online/art23/tania2.htm

Aportes de las TIC a la educación y aprendizaje, un abordaje desde la Neurociencia

Contributions of ICT to education and learning, an approach from Neuroscience



Diana Milena Parra Montaño

Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Jenny Ortiz

Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Recibido: 12-04-2020 - Aprobado: 11-05-2020

Resumen

El uso de las tecnologías de la información y comunicación, han revolucionado los procesos educativos y el papel de las neurociencias ha sido fundamental al generar evidencia clínica que permita establecer su influencia en la educación, así como facilitar estrategias que mejoren las competencias cognitivas de estudiantes sanos o en condiciones de vulnerabilidad. *El objetivo* de este artículo consistió en describir los aportes de las TIC, sobre los procesos educativos y de aprendizaje, desde el marco de la neurociencia. conclusiones: la neurociencia actualmente está utilizando ambientes ecológicos para evaluar la experiencia real de los alumnos en el uso de las TIC. un reto de las futuras investigaciones consiste en articular las hipótesis de trabajo teniendo en cuenta la opinión de los alumnos que han sido educados a través de los medios tecnológicos y vinculando a las instituciones educativas para que promueva la creación de docentes creativos, flexibles y dispuestos a utilizar las nuevas tecnologías de la información amparados en los hallazgos de la neurociencia.

Palabras clave: Aprendizaje; Educación; Neurociencia; Tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Abstract

The use of information and communication technologies have revolutionized educational processes and the role of neurosciences has been fundamental in generating clinical evidence that allows establishing their influence on education, as well as facilitating strategies that improve the cognitive skills of healthy students in vulnerable conditions. The aim of this article was to describe the contributions of ICT, on educational and learning processes, from the Neuroscience framework. Conclusions: Neuroscience is currently using ecological environments to assess the real experience of students in the use of ICT. A challenge for future research is to articulate the working hypotheses taking into account the opinion of the students who have been educated through technological means and binding on educational institutions to promote the creation of creative, flexible and designed teachers. use the new information technologies covered in the findings of neuroscience.

Key Words: Learning; Education; Neuroscience; Information Technology (ICT).

Diana Milena Parra Montaña: Psicóloga de la Universidad Múnica de Dios, candidata a magister en psicología de la Universidad de los Andes y docente investigadora de la Fundación Universitaria San Alfonso. Correo: dianaparram@usanalfonso.edu.co.

Jenny Ortiz Psicóloga de la Universidad Iberoamericana, Especialista en Pedagogía y docencia universitaria de la Universidad San Buenaventura, Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás y Docente investigadora de la Fundación Universitaria San Alfonso. Correo: jportiz@usanalfonso.edu.co.

Para citar este artículo: Parra-Montaña, D. M., & Ortiz, J. (2020). Aportes de las TIC a la educación y aprendizaje, un abordaje desde la Neurociencia. *Sendas Sociales* (2), 45-66

Antecedentes

La educación ha sido una piedra angular durante miles de años en el desarrollo de los países, las sociedades y las personas. Por su parte la tecnología, aunque con un reconocimiento más reciente, goza de una historia antigua que la posicionaba como un elemento indispensable en la educación. Para 1920, ya se describía el uso de películas, radio y televisión en los entornos académicos y en palabras de Thomas Alba Edison, las películas “estaban proclamadas a revolucionar nuestro sistema educativo y en pocos años suplantará a los libros de texto” (Reiser, 2006). Años más tarde, organizaciones que comprendían desde empresas automovilísticas como FORD, hasta administraciones presidenciales como las de J.F. Kennedy, tuvieron un interés especial en la inversión de la televisión en el aula, encontrando con decepción que la adherencia al uso de estos instrumentos no fue la esperada, en gran parte por la falta de habilidad en su manejo, así como los costos de mantenimiento (Cuban, 1986).

Con respecto a lo anterior, aunque la tecnología aplicada al aula haya tenido un inicio pausado, los desarrollos contemporáneos demuestran el puente generado entre lo educativo y tecnológico, situación que hoy día más que en rivales didácticos, los convierte en un binomio integral de las apuestas educativas, abriendo posibilidades como las que brinda la internet de tener una mente libre de la acumulación de gran cantidad de datos, ya que para acceder a grandes volúmenes de información, solo se requiere comprender la dinámica en que la información se encuentra acumulada en las diferentes páginas de la web, lo que a su vez cambia por completo la forma en que se comparte y analiza la información (Li, Worch, Zhou, Aguiton, 2015).

Además de este binomio inicial, es un hecho probado que el uso de las TIC, mejoran la motivación y el aprendizaje, así como la integración de teoría y práctica, lo cual permite resolver algunos de los problemas de aprendizaje de los alumnos. En ese sentido, programas como el Technology Enhanced Learning (TEL), permiten que los niños aprendan a su propio ritmo, que los educadores no se limiten a los libros de texto proporcionado por las instituciones, generando opciones de acceso a otros recursos como videos, audios y aprendizaje interactivo, esto con el fin de respetar o potenciar las diferencias individuales y generar un ambiente mucho más práctico para el alumno y el docente (Trepule, Tereseviciene, Rutkiene, 2015).

Con respecto al aporte de las neurociencias, es importante mencionar que la educación debe hacer uso de los medios que permiten la transformación de las sociedades y los sujetos. A causa de esto, hace más de tres décadas, esta disciplina que estudia el sistema nervioso desde niveles funcionales y estructurales ha permitido una mayor comprensión del proceso Enseñanza-aprendizaje, haciendo uso de las imágenes cerebrales para conocer el desarrollo de las funciones cerebrales superiores como lenguaje, me-

moria y atención, descubriendo, entre otras cosas, los cambios cerebrales que produce el aprendizaje en el cerebro y en esa línea, la reorganización funcional de sus redes. Dicho de otra forma, ha dilucidado la influencia que tiene la educación para organizar y reorganizar el cerebro entendiendo, además, el impacto que el ambiente tiene sobre su desarrollo, lo cual rompe el paradigma inicial que hacía énfasis sobre la determinación biológica de las funciones cognitivas (Feiler & Stabio, 2018).

1. Introducción

Las TIC han modificado tanto los marcos de referencia en los que se basaban los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, como la forma en que el cerebro reacciona y se desarrolla ante los estímulos que observa, explora y experimenta. Sorprendentemente, existen pocos focos de investigación sobre estos fenómenos y la construcción de teorías en las ciencias cognitivas, se han hecho sobre temas que involucran enseñanza, pero no sobre la influencia que las tecnologías de la información y comunicación tienen sobre la educación. En ese orden de ideas, el reto actual consiste en crear ambientes propicios para el desarrollo crítico y creativo de los estudiantes, al tiempo que se transformen los espacios educativos basados en la exposición del docente y la lectura de los textos (Trujillo, 2016), por unos más contemporáneos, en donde el docente sea un guía -motivador y el estudiante sea, quien dé sentido a las teorías vistas en el aula relacionándolas con las demandas de la vida diaria (Brewer et al., 2017).

Por su parte, la influencia de la neurociencia en la educación estuvo marcada por diferentes hitos que pusieron en evidencia la capacidad de aprender y desaprender que tienen los seres humanos durante su desarrollo ontológico. Este descubrimiento constituye el principio de que las redes neuronales se modifican a lo largo de la vida, concepto atribuido a Ernesto Lugaro- Psiquiatra Italiano, que en 1906 describió que el impulso nervioso deja una huella física o química en las neuronas, proceso definido como plasticidad cortical. Teniendo en cuenta lo anterior, este postulado sería la primera evidencia empírica que señala la influencia que puede tener la educación y el aprendizaje en la reorganización de las redes neuronales y el procesamiento de información (Garcés & Suárez, 2014).

Más adelante los estudios de Kennard en 1938, demostraron que al realizar lesiones quirúrgicas en la corteza motora de monos Rhesus, estos presentaban efectos negativos en el desarrollo motor con menor influencia sobre monos jóvenes, hallazgos que hoy día se conocen como “Principio de Kennard” (Dennis, 2010); siguiendo en esa línea, Karl Lashley en 1920, describió modificaciones en las vías neuronales de

los monos Rhesus adultos, lo cual influyó en el pensamiento de la época, el cual consideraba la plasticidad neuronal (capacidad cerebral para generar nuevas conexiones entre las neuronas, reemplazando o fortaleciendo aquellas que se encuentran afectadas o poco estimuladas), exclusiva de la infancia y la niñez (Sierra y León, 2019). Por su parte Donald Hebb en 1974, basado en los estudios de Lugaro describió que la experiencia permite una modelación de las sinapsis cerebrales (Garcés & Suárez, 2014); estudios posteriores demostraron la capacidad de restauración del cerebro en diferentes etapas del desarrollo, lo que contribuyó en la concepción dinámica del cerebro influenciada y modelada por el entorno, la interacción de diferentes ambientes y no sólo determinada por cargas genéticas (Fletcher & Schirp, 2012).

Otro aporte fundamental que hizo la neurociencia a la educación estuvo relacionado con la investigación de procesos relacionados con el aprendizaje como por ejemplo la *memoria*, la cual tiene la capacidad de retener y evocar eventos del pasado, mediante procesos biológicos de almacenamiento y de recuperación de la información (Etchepareborda & Mas, 2005); siguiendo en esta línea, una división de la memoria, la memoria de trabajo (MT), se caracteriza por tener capacidad y duración restringida en el desarrollo de actividades, siendo su límite muy relevante en la interpretación de la *carga cognitiva*, que inicialmente (Miller, 1956), pensaba podía procesar de siete a más o menos dos elementos antes de saturarse, hasta que estudios realizados por (Cowan, 2000), demostraron que pueden ser cuatro elementos solamente los que puede procesar.

Conviene describir entonces, La *Teoría de Carga Cognitiva* (CC), la cual establece que la información percibida por el ambiente es procesada por medio de tres tipos de memoria: *icónica*-dominio visual; *ecoica*- memoria auditiva y *háptica*- memoria táctil. Debido a esto, las características de la tarea determinan la carga cognitiva y por ende los recursos mentales demandados, así como las capacidades individuales para procesarlo (Salica, 2019).

Un rasgo de la CC, y la carga impuesta en la memoria que influye directamente en los procesos educativos se puede dividir en tres componentes: *intrínseca*, *extrínseca* y *relevante* (Pass, Renkl, Sweller, 2010):

- Carga Cognitiva intrínseca: hace referencia a la complejidad de la tarea y la experiencia de las personas. Dicho de otra forma, la carga intrínseca no se modifica a través de instrucciones, ya que está condicionada por la memoria sensorial y los canales de percepción
- Carga Cognitiva Extrínseca: aquí se adiciona la forma en que se presenta la información, lo que puede generar saturación, rechazo y afectación de la memoria de trabajo. En ese sentido, el docente puede controlar los escenarios de trabajo en la medida en que los contenidos sean pertinentes, pragmáticos y actuales.

- Carga Cognitiva relevante: propia del aprendizaje, permite generar conexiones, reconstruir conocimientos y establecer esquemas cognitivos a largo plazo (Sweller, 1988).

Adicional a lo anterior, existen procesos que influyen en el desarrollo neuronal y procesos de aprendizaje que la literatura describe como periodos *críticos* y *sensibles*. Estos últimos hacen referencia a aquellos procesos en donde particularmente un comportamiento es *sensible* a la influencia del ambiente y requiere de este para desarrollarse normalmente. Por su parte, el *periodo crítico* involucra etapas de la primera infancia, en donde la comunicación neuronal sucede de acuerdo con la influencia biológica y donde el ambiente y las experiencias no influyen en la construcción de los mapas mentales que permitirían el afrontamiento de emergencias futuras. En síntesis, los periodos sensibles, estarán conectados con el aprendizaje explícito, integrando varias estructuras del cerebro.

“los periodos sensibles, estarán conectados con el aprendizaje explícito, integrando varias estructuras del cerebro

”

Actualmente la neurociencia se encuentra en un estado muy activo buscando un engranaje entre las neurociencias cognitivas (rama de la neurociencia encargada de estudiar las relaciones entre el sistema nervioso y la cognición humana) y las tecnologías de la información, las cuales le han permitido dar a conocer los resultados de estudios con cerebros vivos e intactos, mientras se desarrollan diferentes tipos de actividad cognitiva, escenario que hace algo más de dos décadas era soñado, ya que la evidencia que se tenía sobre los relatos neuronales procedía de cerebros dañados o con algún desorden del desarrollo (Martín, Barrios, Gago, Elgier, Marca, 2016).

Uno de los avances, fruto de esta interacción entre tecnología, educación y neurociencia, hace referencia a la teoría de la neuroestimulación, debido en gran parte a que autores como Hebb, destacaban que el cerebro no solo se limita a olvidar una tarea específica que se ha dejado de lado, por el contrario, este espacio ocupado por la actividad obsoleta es utilizado para integrar las habilidades- actividades que desarrollamos con mayor frecuencia (Martín 2016). Teniendo en mente esto, no cabe duda de que los entornos educativos actuales, en donde las TIC se posicionan como herramientas fundamentales, pueden mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2. Método

La revisión bibliográfica se realizó a través de las bases de datos Scopus, Pubmed, Google académico, Scielo y Science direct, acotando la búsqueda a estudios realizados entre el 2010 y 2020. Los términos utilizados para la realización de la búsqueda fueron:

“Aprendizaje” “Tecnologías de la información” “Neurociencia”; “Educación”. El uso de los marcadores booleanos para optimizar la búsqueda fueron: Neurociencia AND Tecnologías de la información; Educación AND Tecnologías de la información; Neurociencia OR educación OR tecnologías de la información.

2.1 Procedimiento para selección de artículos

Tras revisar los resúmenes de los artículos, para escoger aquellos que iban a ser parte de la revisión se tuvo en cuenta los siguientes criterios de inclusión: 1) estudios con población humana (niños y/o adultos); 2) artículos publicados en revistas indexadas; 3) meta- análisis o estudios de revisión sistemática; 4) estudios que describan la problemática abordada en el presente artículo 5) artículos en español e inglés. En total se revisaron 48 artículos.

Por otra parte, los criterios de exclusión de los estudios estuvieron determinados por: 1) temporalidad (artículo de más de 10 años de publicación); 2) disertaciones de congresos; 3) memorias de congresos; 4) estudios de caso único; 5) falta de acceso al artículo en la base de datos. Nota: los artículos se descargaron solicitando acceso a los autores o utilizando páginas como Sci- Hub, que permite la posibilidad de acceso a muchos artículos que requieren registro y pago para acceso.

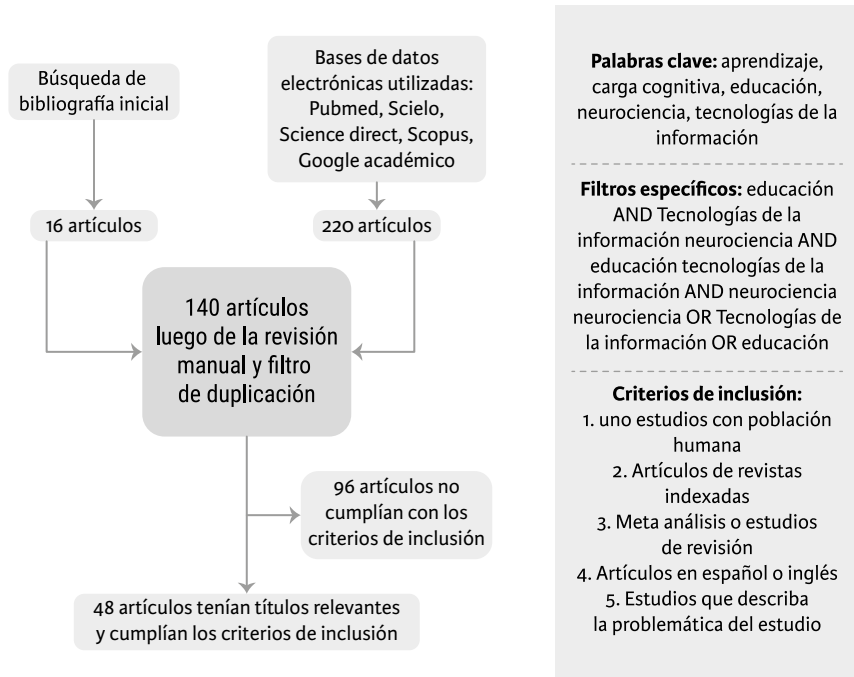
3. Resultados

Los resultados encontrados se presentarán en tres categorías principales: Tecnologías de la Información y educación; Neurociencia y educación y Tecnologías de la Información, Educación y Neurociencia.

3.1 Tecnologías de la Información y Educación

En la actualidad el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), constituyen un reto para las Instituciones de Educación Superior y la sociedad misma, en este sentido, juegan un papel fundamental en el sistema educativo, es de anotar que en la mayor parte de los países latinoamericanos, aún están en construcción los medios y mediaciones para acceder de pleno al mundo tecnológico, en el cual docentes y estudiantes serán gestores para nuevas apuestas interculturales, sociales, económicas, enmarcados en la ciudadanía digital.

Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda de información / criterios de búsqueda



En este sentido, la información que circula es abundante, así como los medios por donde se transmite y se recibe, apuntando a la necesidad de plantear estrategias que además de permitir una comprensión adecuada de la información, promuevan la comunicación constructiva y crítica; donde figure de manera relevante la búsqueda de estructuras que integren habilidades suscitando mayor autonomía (Orozco & García, 2017).

En esta misma línea (Valencia, Serna & otros, 2018), especifican que la implementación de las tecnologías en la escuela genera distintas posturas en la vida de docentes y estudiantes, en estos últimos, se promueve la autonomía, habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, a partir de lo anterior, los contenidos digitales adquieren importancia, ya propician el despliegue del aprendizaje en el marco de la digitalidad. De tal forma, que la multiplicidad de los contextos y estímulos que observan las personas tenderán a ampliar su visión del mundo o por lo menos a explorar nuevos ámbitos.

Por tanto, la virtualidad va a incorporar una serie de elementos en la cotidianidad de las personas, el reconocimiento de nuevos dispositivos, exploración de distintas plataformas, el desarrollo de habilidades acordes a juegos interactivos, donde se asi-

milan nuevos roles y se acomodan rasgos distintivos de una personalidad que posiblemente se anhele, así como de sus características físicas.

Figura 2. Representación visual de los tres temas principales derivados de la revisión de la literatura



Para autores como (Castells & Himanen, 2016), se está llevando en la actualidad la reconceptualización de la educación en la era digital, en la cual las universidades toman un papel activo, con impactos en las áreas social, económica, técnica y educativa, en esta última, la existencia de diversas mediaciones, recursos y herramientas se incorporan a la vida académica, aún más, en este momento, en el que la Pandemia covid 19 a nivel mundial, hace un llamado a la interacción virtual y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma remota, en espacios sincrónicos o asincrónicos.

A partir de lo anterior (Pradas, 2017), hace un llamado a la importancia del adecuado uso de las tecnologías, que en sí mismas no generan daño, no obstante, un enfoque incorrecto puede propiciar detrimentos a nivel cognitivo, social y emocional, en última instancia el conocimiento que transita en el marco de la virtualidad es amplio, si bien es cierto la globalización enmarca un camino de intercambio de saberes y reconocimiento socio cultural, también preocupa que estas apuestas en algunas personas no reflejen la connotación positiva de una aprendizaje pertinente al marco educativo.

En este sentido, los seres humanos están desarrollando nuevas habilidades, fácilmente asociadas a los nativos digitales, no obstante, para la actualidad, la mayor parte de las personas se encuentran inmersas en este reto, asociada a esta afirmación (Cabero & Palacios, 2020), mencionan que en la nueva ciudadanía digital se forman capacidades específicas denominadas competencias digitales, lo cual permite la incorporación a la alfabetización digital, ya que las habilidades digitales se despliegan en el marco del contexto del estudiante o el docente donde se procesa la información, promueve la percepción y comprenden estímulos variados que establecen nuevas formas de adquisición del conocimiento.

Continuando, (Ramírez & otros, 2017), afirman: “Una prioridad en los educadores son los conocimientos sobre las TIC y cómo utilizar pedagógicamente sus distintas aplicaciones informáticas en su diario desempeño, integrando la tecnología en la práctica de aula”. (2017.p. 115). Allí se explica la imperante necesidad de promover habilidades digitales que implica el uso de diversas funciones cerebrales, es decir, la construcción del conocimiento en entornos virtuales también permite la evolución y adaptación del sistema cognitivo a la actual cultura digital.

Por otra parte (Sanhueza, Bravo & otros, 018), indican que la competencia digital, facilita el intercambio informativo, la comprensión e integración de las personas en su contexto, por tanto, le brinda a las personas posibilidades para incorporarse a los medios digitales, en el marco de la educación los docentes nativos y no nativos deben adaptarse a la cultura digital y esto ha sido posible gracias a los desarrollos de las estructuras cerebrales y los estímulos contextuales que invitan a nuevos aprendizajes, allí se recrean modelos mentales que dan lugar a otras capacidades asociadas a las realidades que expone la red y que propician los ambientes virtuales, lo cual enruta las dinámicas educocomunicativas.

“los seres humanos están desarrollando nuevas habilidades, fácilmente asociadas a los nativos digitales

”

En este sentido (Lenin, 2017), establece que la construcción del conocimiento está directamente relacionado con el desarrollo cerebral, por tanto, el uso de las TIC, potencia las habilidades digitales y destrezas para dar respuesta en el ciberespacio, no obstante, la interlocución con las tecnologías no solo desarrolla dimensiones en la digitalidad, también lo hace a nivel personal como la autonomía, creatividad, resiliencia entre otras, así como habilidades sociales desde otras forma de interacción.

Asimismo (Rodríguez, 2017), menciona que las implicaciones del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación deben ser consideradas como nuevas adquisiciones de la cultura, ya que permiten ajustes a las capacidades intelectuales, ya que la sociedad y los enfoques educativos deben avanzar para dar respuesta a las solicitudes del medio, no se puede andar en tierras lejanas a la conectividad, corriendo el riesgo de despojar a las instituciones de la correspondencia con la globalidad, lo que disminuiría el impacto de sus egresados en el contexto en que se encuentren inmersos.

Los procesos cognitivos que se despliegan en el marco de las tecnología de la información y de la comunicación son abundantes, como variadas las posibilidades de enseñar en el marco de la virtualidad, también, parece que hay una trayectoria inacabada del accionar de la pedagogía del docente, ya que dichas interacciones permiten acceder a la información desde cualquier lugar del mundo, ampliando las posibilidades de enseñanza y aprendizaje y propiciando nuevas didácticas que

tendrán el reto de obedecer ya no a la presencialidad exclusivamente sino aulas virtuales y espacios interactivos.

También, (Yong, Nagles & Mejía, 2017), en relación a las nuevas pedagogías virtuales y a distancia refieren la importancia de propiciar nuevas maneras de acceder a la información como de comunicarla; los blog, foros, redes sociales, webinar, aplicaciones, plataformas etc, conllevan al desarrollo de habilidades digitales respondiendo a las nuevas tendencias del mundo digital, no obstante, esto se limita a las condiciones de las instituciones como de las personas, en razón al acceso de los recursos tecnológicos, económicos, entre otros.

Por otra parte, Castrillon (2015), menciona que en el marco de las mediaciones virtuales y las nuevas apuestas tecnológicas se genera claramente el desarrollo de pensamiento crítico debido al acceso de información, el mejoramiento del aprendizaje y aumento de la motivación para las nuevas generaciones, sin embargo, hay que comprender que no todas las personas tendrán los mismo desarrollos ni adaptaciones al mundo digital, al igual que ocurre con la educación presencial, hay factores

“

la pedagogía también tendrá que adaptarse y transformarse a ese entorno virtual y a las tendencias tecnológicas que el mundo refiera”

sociales, actitudinales, individuales y contextuales en general, que amplifican el aprendizaje o lo modifican de distintas maneras.

A partir de lo anterior, es necesario visibilizar la importancia de los aportes que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad actual, retomando a Ortiz & Nuñez (2019), las habilidades digitales no solo se desarrollan para corresponder a los marcos digitales, complementan el despliegue de aptitudes, destrezas

que impactan las diversas dimensiones del ser humano, tanto a nivel cognitivo, social y obviamente emocional, no obstante, el uso de las didácticas adecuadas propiciará un aprendizaje de mayor significado e impacto, por tanto, la pedagogía también tendrá que adaptarse y transformarse a ese entorno virtual y a las tendencias tecnológicas que el mundo refiera.

3.2 Neurociencia y Educación

En la actualidad el puente entre las neurociencias y la educación está de moda en lo que conocemos como Neurociencia cognitiva y Neuroeducación. Sin embargo, el desarrollo del campo ha sido ampliamente discutido y debatido por múltiples académicos en los que se sugería que las metodologías utilizadas por la neurociencia, estaban muy alejadas de la educación, situación que fue contrarrestada con las primeras descripciones de sus objetivos, los cuales no se limitaba a describir o explicar la enseñanza, en términos de correlatos neuronales, sino por el contrario, buscaban

explicar cómo aprenden los estudiantes y cómo el aprendizaje cambia el cerebro con el fin de aplicar estos descubrimientos en el aula de clase. Dicho esto, algunos de los aportes en los que se ha centrado la neurociencia en el aula incluyen: lectura, lenguaje, atención y memoria.

Evidencia de lo anterior se encuentra en el artículo desarrollado por (Han, Soyulu & Anchan, 2019), con el objetivo de establecer un enfoque multinivel que permita a la neurociencia educativa convertirse en un campo transdisciplinario, que permita incorporar marcos teóricos y metodologías de investigación tanto educativas como cerebrales. Estos niveles contemplan: *individual*, conociendo la experiencia de los alumnos en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los mismos estudiantes y no desde las hipótesis de los investigadores; *socio- cultural*, entendiendo la influencia del contexto y momento histórico en el aprendizaje; *cognitivo- conductual*, que permita estudiar a profundidad los procesos mentales (memoria, atención, percepción); *neuronal-fisiológico*, utilizando las técnicas en neuroimagen haciendo énfasis en la validez ecológica; *genético*, conociendo los marcadores genéticos que están relacionados con las habilidades cognitivas y por último *el evolutivo*, en donde se encuentren explicaciones que generen conexiones entre las capacidades, facultades y fenotipos de los seres humanos.

Por su parte (Shearer & Karanian, 2017), estudiaron la validez empírica de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983). Para ello, revisaron 318 informes de neurociencia, en donde se analizaban los correlatos neuronales de cada una de las inteligencias organizando estos datos neuronales en cuatro niveles: regiones primarias, subregiones, estructuras particulares y regiones múltiples por cada una de las inteligencias. Los resultados mostraron que existe evidencia suficiente y sólida para indicar que cada inteligencia posee redes neurales claras que guardan una relación con correlatos cognitivos específicos. Además de lo anterior, se constató que estas redes neuronales son consistentes con la hipótesis de Gartner en 1983, la cual establece que la inteligencia general está relacionada estrechamente con la inteligencia lingüística y lógico matemática.

A su vez (Goswami, 2015), describe el desarrollo de los procesos básicos (perceptivos y motores), los cuales son pieza fundamental para la adquisición de conocimiento en etapas posteriores. En ese sentido el autor destaca el uso de herramientas como el electroencefalograma (EEG), ha permitido determinar la segmentación fonológica, lingüística y prosódica de un niño que aún no puede hablar, pero a través del cual podríamos determinar si presentará o no dificultades en el desarrollo de su lectura años después. De forma similar el uso de este tipo de instrumentos permite evaluar si las diferentes tareas y ejercicios con los que los niños juegan en sus colegios mejoran su desarrollo. En ese sentido el EEG, permitiría efectuar tratamientos tempranos contra

la dislexia, ya que se ha demostrado que este trastorno está especialmente influenciado por aspectos auditivos del lenguaje.

Así mismo (Leisman, Muallem & Mughrabin, 2015), destacan la influencia que los primeros acontecimientos en la vida de un niño pueden tener sobre el desarrollo cerebral y el comportamiento. Para lograr esta descripción, los autores revisan investigaciones desarrolladas a lo largo de un siglo, encontrando desde autores como Santiago Ramón y Cajal, hasta influencias actuales como la genética y la epigenética la cual establece la importancia que tiene el ambiente en la modulación o expresión de ciertos genes que puede alterar el comportamiento o desarrollar enfermedades. Por último, los autores enfatizan en el desarrollo completo de las potencialidades de los niños para construir integralmente las etapas del desarrollo cognitivo emocional y social.

Aunado a lo anterior (Lipina & Segretin, 2015), indican que los estudios neurocientíficos de la pobreza infantil realizados por más de dos décadas han logrado visibilizar el impacto que tienen las limitaciones económicas, las cuales pueden influir en el desarrollo y la inclusión social durante toda su vida. Sin embargo, se hace una salvedad, en cuanto a la influencia que puede tener el ambiente, gracias a la plasticidad neuronal y las diferencias individuales. Para finalizar, los autores concluyen que a los 1000 días que inicialmente se consideraban cruciales para el desarrollo del cerebro, se deben sumar 6000 más. Estas cifras contribuyen significativamente para el desarrollo de políticas educativas que propendan por mitigar el impacto que la pobreza tiene sobre el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño, así como generar programas educativos intensivos que mitiguen dicho impacto.

3.3 TIC- Neurociencia y Educación

Las demandas actuales de la humanidad permiten que los enfoques educativos hagan uso efectivo de las herramientas tecnológicas y se apoyen en los avances de la neurociencia con el fin de comprender los métodos efectivos de enseñanza y la forma en que se procesa la información. En ese sentido y lejos de que se considere a la neurociencia como el factor de la ecuación que resuelve los problemas de aprendizaje o a la tecnología como el único medio para transmitir la información, la propuesta es que transforme la visión de los educadores y los educandos integrando estas tres disciplinas con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido Mayer, (2019), describe la alfabetización y las habilidades visoespaciales en niños (n= 147), de un jardín infantil los cuales se dividieron en tres grupos, utilizando actividades para entrenar la escritura de 16 letras. Un primer grupo debía escribirlas en papel, un segundo grupo en una Tablet con un lápiz y el último grupo debía escribir en un teclado de computador. Los resultados arrojaron un reconocimiento superior en el reconocimiento de letras y mejores habilidades visoespaciales en los

niños que escribieron en hojas, con respecto a aquellos que escribieron en el teclado. En ese sentido, las conclusiones de este estudio indican que, dado el estado tecnológico actual, escribir en una pantalla táctil con un lápiz óptico, parece ser la herramienta menos favorable, posiblemente debido a la mayor demanda del control motor.

A su vez (Lodge & Harrison, 2019), describen el impacto que las tecnologías emergentes tiene sobre diversas funciones mentales como por ejemplo la atención, partiendo de la premisa de que ninguna exposición es mala y por lo tanto, entre más tiempo permanezca alguien en una página, más impacto tendrá y más empresas podrán vender sus productos a través de ellas. La teoría subyacente se basa en el mero efecto de exposición, lo cual generará mayor familiaridad con el producto, el escenario o el tema tratado y por lo tanto movilizará procesos de atención voluntaria que trabajará con el objetivo de lograr una mejor comprensión del fenómeno abordado. En ese sentido, una de las conclusiones del artículo radica en la necesidad de generar diseños persuasivos en las tecnologías utilizadas para captar la atención de los estudiantes en el aula virtual.

Por otra parte, (Anderson, Hecker, Krigolson & Jamniczky, 2018), desarrollaron su tesis con estudiantes de medicina, probando la eficacia del método *Just in time*, el cual incorpora ejercicios previos a la clase (en línea), para reforzar el contenido que se va a trabajar en la sesión, con el objetivo de mejorar la comprensión de los términos usados por el docente y centrarse en conceptos más complejos. Dentro de los instrumentos utilizados, estaba el uso de electroencefalograma (el cual se utiliza para medir la actividad eléctrica del cerebro), encontrando que a medida que los estudiantes reforzaban sus actividades, se mejoraba la amplitud del N250 (un marcador eléctrico de experiencia perceptiva), lateralizado en la región occipital izquierda, región encargada con el acceso a representaciones de memoria visual.

Al mismo tiempo, autores como (Nowinski & Thaung, 2018), han utilizado múltiples imágenes de resonancia magnética en vivo (técnica no invasiva que a través de campos magnéticos y ondas de radio presenta imágenes detalladas de órganos y estructuras del cuerpo) y tomografías computarizadas (técnica no invasiva que a través de rayos x toma imágenes del cerebro u otras parte del cuerpo), con el objetivo de crear un atlas completo en 3D de la base del cráneo humano, el cual brinda mayor interacción y realismo, sirviendo además, de herramienta para comprender y enseñar las relaciones espaciales de la anatomía de base.

Una investigación realizada por (Portero & Campos, 2018), estudió la relación entre la influencia de las características del espacio físico, las metodologías pedagógicas actuales y los procesos del aprendizaje basados en los estudios del cerebro, encontrando en primer lugar que la función principal del cerebro, es la capacidad de adaptarse a los cambios, por lo que continuamente las personas están aprendiendo,

generando nuevas conexiones neuronales, lo que en neurociencia se conoce como “neuroplasticidad”. Como resultado de lo anterior, los autores concluyen que el espacio físico que modula el aprendizaje es importante porque a partir de este, un aprendizaje duradero será aquel que resulte útil para las personas y se encuentre integrado con los conocimientos previos y los avances actuales.

La dislexia (alteración en la capacidad de leer y escribir), también se ha evaluado utilizando herramientas tecnológicas, ya que existe un debate continuo sobre cómo este trastorno puede ser apoyado, reemplazando el texto escrito con audio o agregando audio al texto escrito. En ese sentido, la teoría que sustenta esta premisa se basa en el efecto de redundancia en el aprendizaje multimedia, donde presentar información idéntica por varios canales sensoriales estimula la comprensión y posteriormente el aprendizaje. Para este estudio se tomó una muestra de 64 niños con los que se utilizó tres lecciones multimedia utilizando tres canales para suministrar la información: a) texto escrito, b) audio y c) texto y audios combinados. Los resultados indican que los niños con dislexia pasaron más tiempo aprendiendo a través de texto escrito en

“

El rol del docente es guiar a los estudiantes para el desarrollo de modelos básicos dentro de su propio entorno, mediante el establecimiento de actividades”

comparación con la condición de audio y la de texto-audio. Así mismo, encontraron que el efecto de redundancia no influye en la adquisición de conocimiento o en el tiempo empleado para estudiar en niños con dislexia (Knoop, Serger & Verhoeven, 2018).

Se debe agregar además la investigación realizada por (Brewer et al., 2017), en donde adecuaron la instrucción por modelado (MI), a los currículos pedagógicos de la física introductoria. Técnica importante en la educación virtual puesto que utiliza varios elementos y recursos didácticos que propenden por involucrar y generar pensamiento crítico en los estudiantes. Dicho esto, y para poder generar mayor estimulación en el aprendizaje, los autores indican la necesidad de tomar en cuenta las siguientes recomendaciones: 1. El rol del docente es guiar a los estudiantes para el desarrollo de modelos básicos dentro de su propio entorno, mediante el establecimiento de actividades 2. Los estudiantes deben participar activamente en las gráficas o herramientas que se van a utilizar para representar el fenómeno estudiado. 3. Los estudiantes deben tener la posibilidad de participar en diferentes actividades, dentro de las cuales se incluyen laboratorios, talleres conceptuales o actividades de resolución de problemas en línea 4. Los estudiantes pueden participar en grupos pequeños en donde puedan compartir o publicar los resultados de sus experimentos en foros o redes sociales, con el objetivo de llegar a un consenso con los demás participantes. 5. Posteriormente los estudiantes deben participar en grupos más grandes que le permitan escuchar y

discernir los resultados con todos sus compañeros de clase. Llegados a este punto, los autores concluyen que la labor del docente consiste en proporcionar a los estudiantes comentarios formativos.

Para evaluar el resultado de la implementación del (MI), se tomó una muestra de 55 estudiantes con un rango de edad de 18-25 años, a los cuales se les practicó la toma de resonancia magnética. Los resultados indican que los estudiantes que completaron el curso (MI), mostraron una mayor activación durante las tareas de razonamiento en la corteza prefrontal (encargadas de funciones como la memoria de trabajo y la planificación); regiones parietales laterales (involucradas en el funcionamiento motor y el razonamiento espacial, la cognición y las matemáticas).

En contraste, las tecnologías de la información también se han utilizado para mitigar los efectos de la discapacidad en la escritura de estudiantes de cuarto a noveno. En ese sentido, se llevó a cabo una investigación que pretendía examinar la forma en que el lenguaje ingresa al repertorio cognitivo de los estudiantes (leer los textos o escuchar la clase) y el modo en dicho conocimiento salía (lápiz óptico, versus lápiz de escritura a mano), los resultados indican que el uso de herramientas tecnológicas (lápiz óptico), pueden mejorar la producción y composición de oraciones escritas. No obstante, la lección más importante del estudio está centrada en la necesidad incorporar múltiples entradas sensoriales para mejorar la adaptación de los estudiantes con discapacidad en la escritura (Thompson, Tanimoto, Abbott, Nielsen, Dawn, Geselowitz, Habermann, Mickail, Raskind, Peverly, Nagy & Berninger, 2017).

“las tecnologías de la información también se han utilizado para mitigar los efectos de la discapacidad en la escritura de estudiantes de cuarto a noveno

”

4. Conclusiones y Recomendaciones Futuras

Las neurociencias han impactado positivamente los entornos educativos, profundizando en el estudio del órgano rector que rige los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizando un abanico de técnicas de exploración cerebral, basadas en enfoques no invasivos que han evaluado desde los procesos neurobiológicos de la adquisición de información, hasta las estrategias para potenciar los procesos educativos de niños con trastornos del desarrollo, transformando además los entornos rígidos propios de los investigadores, por escenarios más ecológicos en donde puedan comprender la experiencia real de los alumnos.

Curiosamente, uno de los aspectos más descuidados de la literatura, consiste en evaluar la perspectiva de aquellos a los que afecta más el proceso educativo: los es-

tudiantes. En particular, ninguno de los 48 artículos revisados, describió las opiniones de los estudiantes que recibieron sus clases a través de programas basados en neuroeducación o evaluados a través de técnicas neurocientíficas. Este es un objetivo importante, si consideramos que la educación actual propende por la autonomía del estudiante y parte de esa autonomía sería beneficiada si aquellos que desarrollan los currículos académicos o realizan investigación, conocieran los aspectos más relevantes para los alumnos.

Por otra parte, se requiere promover el perfil de un docente creativo, flexible y dispuesto a ingresar a las nuevas tecnologías de la información, comprendiendo la forma en la que aprenden los estudiantes nativos y no nativos digitales, la importancia en su desarrollo de habilidades, pero también los impactos del buen uso de plataformas, redes sociales, mediaciones entre otras, que permita fortalecer el despliegue de capacidades intelectuales, pero también sociales.

Es ideal repensar el uso de los resultados investigativos en el marco de las neurociencias que le permitan al campo educativo, fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje utilizando la disposición natural del cerebro ante los diversos estímulos que representan las TIC, cuyos intereses propicien la didáctica asociada a las propuestas sincrónicas y asincrónicas. Las TIC, forman de manera continua y consciente el pensamiento y los procesos cognitivos en los estudiantes, esto a su vez potencializa la alfabetización digital y el fortalecimiento de la recuperación de la información visual, por tanto, es imperativo reconocer la importancia de los contenidos digitales y su trascendencia en el aprendizaje.

También, se hace un llamado a las instituciones educativas, en el marco de introducir las TIC a los currículos, gestionando no solo los recursos tecnológicos sino pensándose en estrategias de enseñanza-aprendizaje para ambientes virtuales, optimización de recursos, en general procesos formativos que propicien en los docentes y estudiantes la estructuración y afianzamiento de la pedagogía virtual y la bienvenida a las mediaciones virtuales y su multidimensionalidad.

Un reto del manejo de las TIC es precisamente que no todas las personas acceden a procesos formativos que les permitan manejar de forma correcta esta alternativa, por el contrario, algunas se encuentran sumidas en los riesgos como el ciberbullying, las desatenciones o desarticulación con la realidad, así como algunas personas se ven expuestas a estados de soledad y desconexión emocional, curiosamente la conectividad con un ciberespacio, sino es bien llevado, se vuelca en desconexión emocional.

Referencias bibliográficas

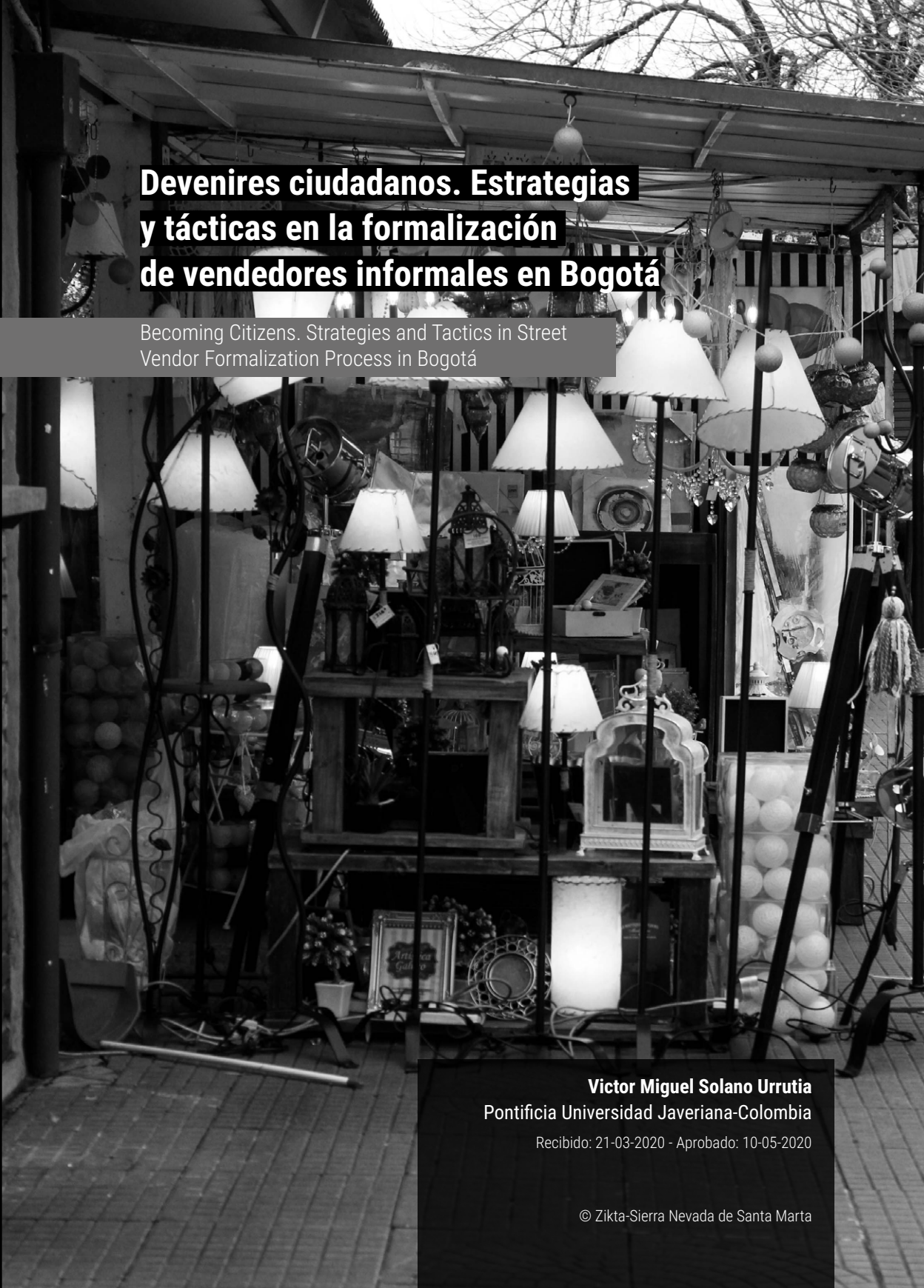
Anderson, S. J., Hecker, K. G., Krigolson, O. E., & Jamniczky, H. A. (2018). A reinforcement-based learning paradigm increases anatomical learning and retention—A

- neuroeducation study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12(February), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00038>
- Brewe, E., Basrtley, J., Riedel, M., Sawteller, V., Salo, T., Boevig, E., Bravo, E., Odean, R., Nazareth, A., Bottenhorn, K., Laird, R., Sutherland, M., Pruden, S., & Laird, A. (2017). Toward a Neurobiological Basis for Understanding Learning in University Modeling Instruction Physics Courses. *J Autism Dev Disord*, 47(3), 549–562. <https://doi.org/10.1097/CCM.0b013e31823da96d>
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2020). Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu» y cuestionario «DigCompEdu Check-In». *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(1), 213–234. doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12462>
- Castells & Pekka (2016). Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información. Fondo de cultura económica. Mexico. ISBN: 978-956-289-139-4
- Castrillón Morales (2015). Las tecnologías educativas y la formación de pensamiento crítico.vol.10, n.10 [citado 2020-05-06], pp. 15-28 . Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2015000200001&lng=es&nrm=iso>. ISSN 2071-081X.
- Cowan, N. (2000). Introduction to the problem of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 87–185.
- Dennis, M. (2010). Margaret Kennard (1899–1975): Not a. *Cortex*, 46(8), 1043–1059. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2009.10.008>
- Etchepareborda Simonini, M. C., & Abad Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40(S01), S079. <https://doi.org/10.33588/rn.40s01.2005078>
- Farber, B. A., Shafron, G., Hamadani, J., Wald, E., & Nitzburg, G. (2012). Children, Technology, Problems, and Preferences. *Journal of Clinical Psychology*, 68(11), 1225–1229. <https://doi.org/10.1002/jclp.21922>
- Falco, M., Kuz, A., & Falco, M. (2016). Comprendiendo el aprendizaje a través de las neurociencias, con el entrelazado de las TICs en educación. *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, no. 17(17), 43–51.
- Feiler, J. B., & Stabio, M. E. (2018). Three pillars of educational neuroscience from three decades of literature. *Trends in Neuroscience and Education*, 13, 17–25. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2018.11.001>
- Fletcher, M., & Schirp, H. (2012). Neuromythologie. *Schweizerische Ärztezeitung*, 93(49), 1836–1836. <https://doi.org/10.4414/saez.2012.01081>
- Garcés, M. V., & Suárez, J. C. (2014). Neuroplasticity: Biochemical and neurophysiological aspects. *CES Medicina*, 28(1), 119–132.

- Goswami, U. (2015). Neurociencia y Educación: ¿podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia. *Psicología Educativa*, 21(2), 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.002>
- Han, H., Soylu, F., & Anchan, D. M. (2019). Connecting levels of analysis in educational neuroscience: A review of multi-level structure of educational neuroscience with concrete examples. *Trends in Neuroscience and Education*, 17(July), 100113. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.100113>
- Horta, Rivero, M., Jiménez de Castro, P., Figueredo Tirado, M., & Lannes Mesa, L. (2019). *Plasticidad neuronal: un reto para las Neurociencias* *Neuronal plasticity: a challenge for Neurosciences*. 2(2), 2019. <http://www.revprogaleno.sld.cu/>
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). The modality and redundancy effects in multimedia learning in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 140–155. <https://doi.org/10.1002/dys.1585>
- Lenin Washington F (2017). Las Tics en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria Dom. Ci en., ISSN: 2477-8818 Vol. 3, núm. 2, marzo, 2017, pp. 721-749
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). El desarrollo neurológico del niño con el enriquecimiento educativo en mente. *Psicología Educativa*, 21(2), 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Li, L., Worch, E., Zhou, Y., & Aguiton, R. (2015). How and Why Digital Generation Teachers Use Technology in the Classroom: An Explanatory Sequential Mixed Methods Study. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2015.090209>
- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 Días Más: Evidencia Neurocientífica Acerca Del Impacto De La Pobreza Infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107–116. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>
- Lodge, J. M., & Harrison, W. J. (2019). The role of attention in learning in the digital age. *Yale Journal of Biology and Medicine*, 92(1), 21–28.
- Martín-Loeches, M., Barrios Tao, H., Gago Galvagno, L. G., Elgier, Á. M., Marca, N. Y., Del, P., En, D., Contexto, E. L., Actual, E., Tarigan, P. B., Alberto, J., Gómez, Z., Trujillo, C. M., Laguna, U. D. La, Historia, D. De, Ciencia, D., Anderson, L. W., Krathwohl Peter W Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., ... Cenkci, A. T. (2016). International Handbook of Metacognition and Learning Technologies. *Applied Cognitive Psychology*, 21(3), 117–128. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-5546-3>
- Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152–159. <https://doi.org/10.1002/acp.3482>
- Miller, G. (1956). Opening the “Taj”: The Culture of Fantasy. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 31(2), 19–23.

- <https://doi.org/10.1177/001088049003100202>
- Nowinski, W. L., & Thaug, T. S. L. (2018). A 3D stereotactic atlas of the adult human skull base. *Brain Informatics*, 5(2), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s40708-018-00821>
- Oberfoell, A., & Correia, A. (2016). Understanding the role of the modality principle in multimedia learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 607–617. <https://doi.org/10.1111/jcal.12157>
- Orozco Santa María, M. M., & García Ramírez, D. T. (julio-diciembre de 2017). Autopercepción de habilidades de aprendizaje en ambientes virtuales. (I. d. Veracruzana, Ed.) *Revista CPU-e (Revista de Investigación Educativa)*, Vol. 25(Nº), pp.144-167. ISSN-e 1870-5308. Recuperado el Junio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6073984>.
- Ortiz J. P., & Nuñez R. (2019). Percepciones docentes de las didácticas en el entorno virtual. *Conocimiento Global*, 4(1), 67-78. Recuperado a partir de <http://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/35>
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2010). Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning. *Instructional Science*, 22(2), 43–52. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801>
- Pradas, S. (2017). La Neurotecnología Educativa. Claves del uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje. *ReiDoCrea*, 6(2), 40-47.
- Portero, M., & Campos, P. (2018). Arquitectura, neurociencia y educación: estrategias y espacios didácticos para el aprendizaje innovador en la universidad. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de La Educación*, 3, 149–165.
- Ramírez Freyle, E., Toro., & Vargas Babilonia, J. (2017). Uso de las tecnologías TIC por los docentes de las instituciones educativas públicas de la ciudad de Riohacha. *Revista Boletín Redipe*, 6(6), 113 - 118. Recuperado a partir de <http://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/248>.
- Reiser, R. (2006). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 53– 64. <http://www.springerlink.com/content/8284v653uo641h87/>
- Rodríguez García, Y. M. (2017). Reconceptualización de la educación en la era digital. *Educomunicación, redes de aprendizaje y cerebro*. 322. (UNED, Ed.) España: UNED. Recuperado el Junio de 2019, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121395>
- Salica, M. A. (2019). Carga cognitiva y aprendizaje con TIC: estudio empírico en estudiantes de química y física de secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 24, e08. <https://doi.org/10.24215/18509959.24.e08>

- Sanhueza Haro, S., Bravo Escobar, A., Faúndez Araya, C., & Utreras Cofré, E. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas de inclusión en clases de física para estudiantes de enseñanza secundaria. *Góndola, Enseñanza Y Aprendizaje De Las Ciencias (Bogotá, Colombia)*, 13(2), 306–324. <https://doi.org/10.14483/23464712.12585>
- Schweppe, J., Eitel, A., & Rummer, R. (2015). The multimedia effect and its stability over time. *Learning and Instruction*, 38, 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.03.001>
- Sierra, Benitez, E., & León, Pérez, M. (2019). Plasticidad cerebral, una realidad neuronal. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar Del Río*, 23(4), 599–609
- Strauss, S., Calero, C. I., & Sigman, M. (2014). Teaching, naturally. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(2), 38–43 <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.05.0>
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning – Sweller – 2010 – Cognitive Science – Wiley Online Library. *Cognitive Science*, 285, 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Shearer, C. B., & Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211–223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Thompson, R., Tanimoto, S., Abbott, R., Nielsen, K., Lyman, R. D., Geselowitz, K., Habermann, K., Mickail, T., Raskind, M., Peverly, S., Nagy, W., & Berninger, V. (2017). Relationships between language input and letter output modes in writing notes and summaries for students in grades 4 to 9 with persisting writing disabilities. *Assistive Technology*, 29(3), 131–139. <https://doi.org/10.1080/10400435.2016.1199066>
- Trepule, E., Tereseviciene, M., & Rutkiene, A. (2015). Didactic Approach of Introducing Technology Enhanced Learning (TEL) Curriculum in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 848–852. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.340>
- Trujillo, C. M., Laguna, U. D. La Historia, D. De, & Ciencia, D. (2016). *Aprendizaje con nuevas tecnologías: una mirada desde la Neurociencia y la Psicología Cognitiva*. 235–242.
- Valencia, Serna & otros (2018) Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente ISBN: 2016, Pontificia Universidad Javeriana – Cali
- Yong, E., Nagles, N., Mejía, C. & Chaparro, C. (2017). Evolución de la educación superior a distancia: desafíos y oportunidades para su gestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50,80–105. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/814/1332>



Devenires ciudadanos. Estrategias y tácticas en la formalización de vendedores informales en Bogotá

Becoming Citizens. Strategies and Tactics in Street Vendor Formalization Process in Bogotá

Victor Miguel Solano Urrutia
Pontificia Universidad Javeriana-Colombia

Recibido: 21-03-2020 - Aprobado: 10-05-2020

© Zikta-Sierra Nevada de Santa Marta

Resumen

Este artículo presenta algunas reflexiones de la investigación realizada en el marco de los programas de formalización de vendedores informales del Instituto Para la Economía Social (IPES) de Bogotá. Se discute desde una perspectiva etnográfica, en articulación con postulados del análisis posestructuralista del saber-poder, cómo se conforman nociones y posiciones subjetivas de ciudadanía. El argumento central sostiene que la formalización es un *dispositivo* dirigido a la formación de sujetos-ciudadanos por medio del gobierno de la verdad, la normalización de la conducta, y prácticas de gobierno de sí. No obstante, existen tácticas que pueden ser empleadas por los vendedores para contrarrestar los efectos y pretensiones de la estrategia formalizadora. En ese sentido, el artículo ofrece algunas propuestas para ampliar las rutas teórico-metodológicas en el análisis del Estado, particularmente desde las técnicas etnográficas móviles y desde la utilidad de la categoría *gobierno*.

Palabras clave: discursos, prácticas, gubernamentalidad, ciudadanía, informalidad.

Abstract

This article exhibits some research insights retrieved from the study on IPES's (Bogotá's Instituto Para la Economía Social) programs focused on the formalization of street vendors. Particularly, it discusses –through an ethnographic approach in relationship with post-structural analysis on knowledge-power links– how notions and subjective positions around citizenship are constructed. The main argument states that formalization is a *dispositif* intended to the formation of citizen-subjects through the government of truth, the normalization of conduct, and self-government practices. However, street vendors may seize tactics in order to ease the effects and pretentions of the formalization strategy. In this sense, this article offers some proposals to amplify further state analysis, considering the chosen mobile ethnographic techniques and the usefulness of the category of *government*.

Keywords: discourses, practices, governmentality, citizenship, informality.

Victor Miguel Solano Urrutia: Antropólogo de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo: victisolano@gmail.com

Para citar este artículo: Solano-Urrutia, V. M. (2020). Devenires ciudadanos. Estrategias y tácticas en la formalización de vendedores informales en Bogotá. *Sendas Sociales* (2), 67-93.

Introducción

El 21 de mayo de 2019, el Instituto Para la Economía Social (IPES), adscrito a la Secretaría de Desarrollo Económico de la Alcaldía de Bogotá, organizó un foro en torno a la economía informal y sus tratamientos desde la institucionalidad. A este evento asistieron numerosos expertos de diferentes campos del saber como economía, administración pública, arquitectura y urbanismo, además de representantes de entidades como la Defensoría del Espacio Público (DADEP), la Secretaría de Gobierno, el Ministerio de Vivienda, y el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). La pregunta central del foro era: ¿Cómo gestionar la informalidad callejera en Bogotá?

Panelistas y delegados de empresas privadas nacionales e internacionales que disertaban en torno a esta pregunta, proveían calificativos de “invasión del espacio público”, “formación social desordenada”, “modelo de negocio y tributación confusa”, “mentalidad pobre”, “apatía por el emprendimiento”, “miedo a la formalidad”, “apego a una *cultura de la calle*”, o “predilección por la ilegalidad”, por nombrar algunos de los enunciados frecuentes. Se trataba de un aglomerado de conjeturas que cruzaban premisas de la tecnocracia política con discursos históricos sobre la población a la vez desconocida y temida de vendedores informales. ¿Y qué decir de la voz de dichos “invasores” del espacio público?

En el transcurso del foro, uno de los líderes de vendedores informales que había iniciado su proceso de formalización dentro de los programas que ofrece el IPES, optó por tomar la palabra sin permiso previo, sin modular su voz ni usar micrófono a riesgo de que se le negara el turno. Denunció puntualmente que

...se dicen muchas cosas bonitas, pero cuando vamos al terreno, [a] las plazas, los centros comerciales... yo hago parte del comité local de Puente Aranda¹ y del comité distrital de vendedores informales. Es muy triste que aquí no esté [sic] los vendedores informales. Se están contando cosas que no son. El IPES no ha cumplido para lo que fue creado (...) yo lo digo porque aquí tengo los papeles de la Contraloría en los que se demuestra cómo en cada programa no se ha cumplido lo prometido (Solano, 2020, p. 2).

Un murmullo cada vez más ensordecedor colmó la sala antes de que el vendedor terminara su intervención. La moderadora del foro trató de interrumpirlo pidiéndole que manifestara su inconformidad utilizando las plataformas digitales, lo cual indignó todavía más al líder. La entonces directora del IPES tuvo que intervenir diciendo: “lastimosamente, como en todo, hay líderes de vendedores que son negativos y lí-

1 Localidad de Bogotá.

deres que son positivos... precisamente estamos aquí para trabajar, así que le pido al señor respeto” (Solano, 2020, p. 2).

Valga la pena preguntarse quién tiene derecho a hablar y quién, por consiguiente, sólo puede ser receptor de estas *premisas verídicas*. Este juego de posiciones “positivas” y “negativas” que exhibe la anterior viñeta no ha de leerse como una circunstancia excepcional. La estructura del foro, de pies a cabeza, está orientado hacia este resultado: voces expertas que ofrecen *veridicciones* en torno a la informalidad; que presentan resultados y objetos medibles por medio de tecnologías científicas de representación (Cooper, 1993) tales como estadísticas y encuestas; y que se distribuyen en el espacio físico del auditorio de tal modo que los vendedores, *sujetos pasivos* del saber, quedan relegados al fondo.

Para Anna Tsing (2005), una *fricción* se produce en el choque de discursos opuestos en pugna por el significado. La fricción, entonces, es un efecto de la diferencia: emerge de la distancia semántica entre posiciones de sujeto disímiles y en contextos variables. En este caso, la posición de sujeto *vendedor informal* es diametralmente opuesta a la del ciudadano formal, cuya semántica se ha constituido históricamente en torno a ciertos valores morales que pasaré a discutir. Por lo tanto, el vendedor no puede opinar, puesto que su informalidad no es exclusiva de su actividad económica, sino que se extiende a la totalidad de una subjetividad no ciudadana (Hunt, 2009) o pre-ciudadana (Restrepo, 2016).

Este artículo tiene el objetivo de describir la conformación de diferentes formas de ciudadanía en las prácticas de gobierno de/sobre vendedores informales en los programas de formalización del Distrito. Como podemos inferir hasta ahora, la fricción del foro es una de tantas instancias en las que la ciudadanía es el capital en juego, que se tiene o no se tiene, se disputa, se ostenta y se pierde. En las siguientes páginas trataré de mostrar de qué manera, tanto las funcionarias² que llamaré *burócratas callejeras*, como los vendedores en proceso de formalización (o no), emplean esta categoría y ofrecen interpretaciones sobre su uso por medio de diversas estrategias y de tácticas.

Decido hablar de *prácticas de gobierno* para referirme a las diferentes “acciones sobre acciones” (Foucault, 1988, p. 15) que ocurren al interior de la formalización. Es decir, estrategias para *subjetivar* o formar sujetos ciudadanos, y tácticas para criticar/ escapar parcialmente de la formalización. Con lo anterior en cuenta, suscribo al uso de la categoría gobierno tal y como Michel Foucault la aborda a lo largo de su obra: un gobierno 1) de las formas de producir y enunciar la verdad, o *gobierno del saber*; 2) de

2 Utilizo el femenino del sustantivo dado que la casi totalidad de las personas en esta posición son mujeres.

las maneras de administrar las diferencias entre posiciones de sujetos, o *gobierno del poder*; y 3) de las técnicas por medio de las cuales los individuos se autogobiernan, o *gobierno de sí* (Foucault, 1994b, p. 785).

Empezaré por describir el escenario general (histórico, discursivo) de análisis. A continuación, brindaré unas palabras sobre el encuadre metodológico que acompañó la construcción y análisis de datos del artículo. Seguido de ello, describiré el circuito de la formalización y las estrategias de las funcionarias estatales para hacerlo efectivo en términos de subjetivación ciudadana. Posteriormente, se tratarán las tácticas que contravienen las estrategias institucionales y rebaten las ideas homogeneizantes de la ciudadanía. Y finalmente, se discutirán los hallazgos del trabajo de campo y se ofrecerán reflexiones en torno a las propuestas teórico-metodológicas del artículo.

Ciudadanía, espacio público y cultura

El presente artículo fue elaborado en el escenario político en el que la informalidad, como objeto de intervención técnica, se entendía a través de los enunciados del Plan de Desarrollo *Bogotá Mejor Para Todos 2016-2020*. Según este plan, las ventas informales en el espacio público constituyen un factor que “incide en la inseguridad y priva a otros ciudadanos del disfrute del mismo” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 376).

Durante la realización del trabajo de campo, asistí a diferentes talleres y foros organizados por las entidades del Distrito responsables de la gestión del espacio público. En estas instancias se teorizaba sobre los principales factores de riesgo a la seguridad, a la movilidad de transeúntes, y a la contaminación ambiental. Las ventas informales son vistas como un fenómeno transversal a todo lo anterior dado que: a) múltiples herramientas de mapeo suelen triangular la relación entre vendedores, tasas de criminalidad (microtráfico, principalmente) y deterioro de calidad de vida (Cf. Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 242); b) según algunos vendedores, la Policía suele utilizar el argumento de la contaminación visual para impartir comparendos a la población; y c) según las directivas del IPES y DADEP, los vendedores informales contribuyen al deterioro ambiental y sanitario de la ciudad (DADEP, 2019).

Vemos en ensamblaje instituciones, saberes, objetos y posiciones de sujeto que forman lo que en la teoría posestructuralista puede llamarse *dispositivo* (Agamben, 2011, p. 257; Foucault, 1994a, p. 300). Un dispositivo se cimenta no por la presencia disuelta de prácticas, sino por su cuadratura en intenciones dirigidas. Las instituciones distritales y sus programas operan como tecnologías para el *despeje* y *liberación* del espacio público de aquellos sujetos que afectan el *statu quo* de la *urbs*. Esta fórmula sintetiza la formalización de vendedores.

Si bien ya se ha ahondado en la manera en que la informalidad se ha construido como problema social (Cf. Castañeda y García, 2007; Donovan, 2004; García, Riaño y Benavides, 2012; Silva, 2009), vale la pena subrayar aquí, aunque sea tangencialmente, el papel que cumple la discursividad de la *cultura ciudadana* en la concepción del ciudadano bogotano. Adelantamos que el dispositivo de la formalización pretende no sólo la liberación del espacio público, sino la formación de los vendedores informales como (buenos) ciudadanos³.

Planteo de entrada, que la terminología de la *cultura ciudadana* emergió en un momento histórico en el que era posible, en términos discursivos, correlacionar el tropo ‘cultura’ con una serie de axiomas derivados de la filosofía moral kantiana, unos ejercicios lúdicos de pedagogía de masas, y un conjunto de problemas emparentados a lo social (altas cifras de quemados por pólvora, violencia en las calles, elevado consumo de alcohol, frecuentes infracciones de tránsito, poca confianza en la burocracia, etc.).

He llamado “arquitectos de la cultura ciudadana” a individuos como Antanas Mockus, Paul Bromberg, Roberto Moncada, Henry Murraín y Enrique Peñalosa. Estos personajes han encarnado posiciones de sujeto de gobernantes-intelectuales, pues a la vez que ejercen funciones de gobierno y control poblacional, también teorizan sobre las conductas deseables de los bogotanos o sobre las nociones de ciudadanía y espacio público. Han desarrollado, entre 1994 y 2019⁴, un campo discursivo que fusiona diferentes teorías (nomotética, constructivismo, comunicación estratégica, ‘teoría de las ventanas rotas’, etc.) para originar un estilo de gobierno cuyo principal objetivo es “cultivar” ciudadanos que aprecian voluntariamente la ley y la moral, toda vez que disminuyen su apego por aspectos *menos deseables* de la cultura (Cf. Mockus, 1994). En otras palabras, se trata de un gobierno que forma ciudadanos capaces de autogobernarse por elección propia (Cruikshank, 1994).

Esta idea es fundamental para comprender el escenario que nos concentra. Cuando la ciudadanía se basa en la apreciación voluntaria de las leyes, se concibe un modelo de subjetivación que parte de la voluntad en lugar de la coerción. Se hace de la ciudad un laboratorio a cielo abierto (Sáenz, 2006) donde los habitantes son agentes de gobierno, amonestando a sus congéneres por un bien cívico mayor.

3 Tesis que ya se ha planteado en este escenario, pero en otros momentos históricos y con desarrollos menos específicos (Cf. Hunt, 2009; Pérez, 2010; Restrepo, 2016).

4 Este período incluye la formulación de la primera campaña a la Alcaldía fundamentada en la filosofía de la cultura ciudadana (Mockus en 1994), los dos gobiernos de Peñalosa y Mockus, y una extensa literatura técnica y teórica sobre la cultura ciudadana (Cf. Moncada, 2003).

¿En qué espacio entran los vendedores informales en esta idea de cultura ciudadana? Para Mockus y Peñalosa, dos gobernantes-intelectuales que han encabezado importantes cruzadas pro-ciudadanas, el vendedor es la otra cara de la moneda: es el sujeto que no paga impuestos, que bloquea visual y físicamente el flujo vial, y que prefiere registrarse por una “cultura que mira a la calle” (Decreto 295, 1995, p. 36). No significa que el vendedor no exista en la calle; existe y aporta a la construcción de ciudad, pero es “mejor” el aporte del ciudadano que el del vendedor (Mockus, 2005, p. 20).

Si para mediados de la década de los noventa los vendedores eran una población “extraña”, ingobernable y caótica (Cf. El Tiempo, 1995a; 1995b), en la primera década de este siglo se elaboraron tecnologías institucionales para acercar a los informales al *corpus* de saberes del Estado. Desde el segundo período Mockus (2001-2003) y del período Garzón (2004-2008), los vendedores empezaron a ser clasificados en grados de vulnerabilidad (alta, media, baja) y en tipos de presencia en el espacio público (estacionaria, semi-estacionaria, ambulante). Es aquí cuando se da el nacimiento del IPES (2006) y se elabora el Plan Maestro de Espacio Público (2005), todo lo cual incide en un cambio paradigmático en el gobierno de la informalidad. Se pasa de la fórmula punitiva como primera medida a un enfoque más terapéutico, consistente en caracterizar y clasificar al vendedor para encauzarlo en una serie de programas de reubicación o formación técnica.

Este enfoque todavía permanece como estrategia de las instituciones adscritas a la Alcaldía. El IPES, para el año 2016, empezó a ofertar tres programas de formalización de vendedores: *Formación e inserción laboral*; *Oportunidades de generación de ingresos para vendedores informales*; y *Generación de alternativas comerciales transitorias*. No obstante, no abandonó el enfoque punitivo compuesto por acciones de *recuperación* del espacio público a manos de DADEP y la Policía Metropolitana.

Lo que pareciera una contradicción entre enfoques estratégicos es precisamente la configuración de la cultura ciudadana, compuesta de acciones *duras y blandas* (Murraín y Acero, 2012, p. 134). Por una parte, el despeje es factor de mitigación inmediata de riesgos asociados a la inseguridad y la preservación del espacio público. Por otra parte, la formalización opera como medida de atención social a los sujetos vulnerables, los cuales, no obstante, se encuentran en situación de vulnerabilidad muchas veces a causa del mismo despeje. ¿Cómo analizar etnográficamente esta (dis) continuidad estratégica?

Entre fricciones y movilidades

En su reconocida obra *Castigar a los pobres* (2010), Loïc Wacquant desarrolla un minucioso análisis de la política carcelaria estadounidense para plantear una tesis relevante / útil para el análisis en cuestión: la reestructuración de las políticas públicas de subsidios y ayudas para poblaciones vulnerables implicó, en las últimas décadas, un nuevo modelo de gestión poblacional. Grandes proporciones de ciudadanos afroamericanos antes atendidos por programas de bienestar fueron progresivamente ingresados en circuitos de vigilancia, lo que muchas veces implicaba su penalización. Este esquema no significó la eliminación del estado de bienestar, sino un replanteamiento de las responsabilidades de gobierno: instituciones y saberes para vigilar, medicalizar y penalizar.

El esquema adoptado por la institucionalidad en Bogotá no dista mucho de estos precedentes. El vendedor informal es medicalizado como sujeto vulnerable a la vez que es penalizado por ser “invasor” del espacio público. No se trata de una contradicción entre instituciones, sino de un *continuum* estratégico. Por tal razón, debemos entender la formalización como un proceso holístico y no como camino lineal de cumplimiento de indicadores. Implica un despliegue complejo de prácticas de constante performatividad y reiteración efectiva.

Con lo anterior dicho, una aproximación etnográfica al circuito de la formalización se hace imprescindible. Y dado que la ciudadanía ha de entenderse en la gubernamentalidad de la cultura ciudadana como un estatus adquirido, cultivado por una serie de conductas y por el abandono de prácticas indeseables, el despliegue estratégico que comienza con el desalojo del espacio público (pero que no se reduce a él) requiere de un enfoque transversal, móvil y atento a los cambios. Justamente se trata de un análisis de los procesos de subjetivación, de modo que la etnografía se presenta como el método más adecuado para derivar el tipo de conclusiones que este artículo presenta.

Precisé de una técnica etnográfica que poco se ha explorado en escenarios latinoamericanos, llamada *go-along*. Esta técnica se basa en un proceso simultáneo de entrevista y observación junto con el acompañamiento puntual de los sujetos de la investigación en sus recorridos diarios (Kusenbach, 2003; Reed y Ellis, 2019). El *go-along* permite al investigador construir los datos en conjunto con el sujeto de la investigación gracias a que se enfatiza en el movimiento y en las decisiones en tiempo real respecto al recorrido, el cual muchas veces incide en la evocación de memorias y experiencias pasadas a la vez que éstas retroalimentan las preguntas que surgen en el intercambio.

El *go-along* fue pertinente para esta investigación dado que la economía informal *per se* es una actividad móvil, que requiere del constante movimiento de los sujetos a través del espacio físico urbano. Adicionalmente, el *go-along* permite

conocer las impresiones de los vendedores que transitan por el circuito de la formalización, un ejercicio inevitablemente móvil: deambular de institución en institución, cursar talleres, charlas, jornadas de caracterización, entrevistas de trabajo, registros, etc. Acompañar a los vendedores permite describir con mayor precisión los espacios del dispositivo a la vez que se elabora un relato del recorrido para dar cuenta del proceso global de subjetivación.

Esta investigación contó con 16 *go-alongs* o jornadas de acompañamiento que se sostuvieron entre abril y diciembre de 2019 con cinco vendedores y vendedoras informales beneficiarios de los programas del IPES de tres localidades de Bogotá⁵. A pesar de que dos de estas personas desertaron y de que otras dos aún no reciben solución efectiva a sus demandas, el acompañarlas y describir sus impresiones fue fundamental para dar cuenta de la formación de sentidos de ciudadanía que surgen en el proceso, ya sea a partir de la pretensión estratégica de los programas como de las disputas o fricciones entre beneficiario y funcionario. Precisamente, el dispositivo permite que haya espacios de fricción de gran riqueza semántica en los cuales se producen tensiones sobre la ciudadanía.

En este punto vale la pena definir cómo entiendo al sujeto-funcionario. El trabajo de Lina Buchely (2015) con *madres comunitarias* del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es un excelente ejemplo de análisis de prácticas de gobierno desde la posicionalidad de la política pública, esto es, en las emergencias del Estado por medio de encuentros ciudadano-burócrata. Justamente Buchely emplea el concepto de “burocracia callejera”⁶ de Michael Lipsky (2010) para describir los encuentros de funcionarios de entidades estatales en contacto directo con los beneficiarios y sus demandas puntuales.

Buchely argumenta que estas burócratas callejeras ejercen tres funciones fundamentales para el funcionamiento de los hogares comunitarios del ICBF: 1) toman decisiones reales de política pública en lugar de *aplicar* al pie de la letra los parámetros institucionales; 2) objetivan su trabajo en función de su posición, accediendo a tareas de mediación entre las altas esferas institucionales y las demandas de las familias; y 3) construyen categorías propias para hacer inteligible sus responsabilidades para con los beneficiarios.

De la misma manera que las madres comunitarias, las funcionarias de primera línea del IPES, encargadas de caracterizar a los vendedores, recibir sus hojas de vida,

5 Valga anotar que se utilizó el programa OneNote versión 16001 para la consignación de las entradas digitales del diario de campo. Las fichas de campo y las fichas de lectura de fuentes primarias y secundarias fueron sistematizadas mediante el programa Mendeley versión 1.19.4.

6 “Street-Level Bureaucracy”, en el original (Lipsky, 2010).

procesar sus datos, impartir talleres, escuchar sus problemas, entre otras tareas, pueden ser entendidas como burócratas callejeras. A la vez que cumplen con los tres puntos anotados, elaboran un “lugar propio” (De Certeau, 2000) desde el cual ponen en práctica una racionalidad estratégica que posibilita la efectividad del dispositivo de la formalización

Formalización y ciudadanía

La naturaleza del enfoque blando de la formalización es, en parte, resultado del fallo de sentencias de la Corte Constitucional que han favorecido al gremio de vendedores informales en Colombia. Desde 1992 hasta la actualidad, un gran número de sentencias que versan sobre los ejes jurídicos del derecho al trabajo y al espacio público, o fundamentadas en los principios de vulnerabilidad y confianza legítima (Cf. Morad y Solano, 2020), han obligado a la administración pública a tomar lineamientos de carácter formativo y no sólo punitivo.

No obstante, la venta de productos en el espacio público permanece como actividad no reglamentada a nivel distrital y nacional, como se aprecia en el Código Nacional de Policía, o en la Resolución 100 de 2018 de la Alcaldía Local de Suba. Esta última determinó el procedimiento a ejecutarse para el desmonte de más de 200 carpas y quioscos informales con la participación de la Policía y funcionarios de varias entidades distritales.

Como medida preventiva de seguridad, la Alcaldía Local de Suba dictaminó que los predios “invadidos” por cerca de 400 vendedores en los andenes aledaños al centro comercial Plaza Imperial representaban un foco de microtráfico. En lugar de esperar a que el IPES caracterizara a los vendedores del sector y ofreciera un paquete de alternativas a la ocupación del espacio, la resolución activó un plan de contingencia que violó, según los afectados, el debido proceso.

La mayoría de los vendedores que perdieron sus quioscos recibieron algún tipo de oferta del IPES con un grado de efectividad parcial, dado que en la localidad no hay programas activos de reubicación o emprendimiento. Los pocos que ingresaron a la institucionalidad luego de registrar su perfil en el Registro Individual de Vendedores Informales fueron caracterizados como informales *vulnerables*. Esto es lo que, siguiendo a Wacquant, he referido como *medicalización*: la asunción permanente de las categorías de informalidad y vulnerabilidad en el proceso de cada vendedor.

Una vez tiene lugar el registro, dependiendo de la elaboración de un *perfil* (vocacional, psicológico, de aptitudes) los vendedores son enrutados en la alternativa que más se acomode a sus necesidades. Esta tecnología de perfilación hace parte de una

estrategia de individualización cuyo fin, en términos de subjetivación, es concebir al vendedor como individuo independiente y responsable de la gestión de su propio éxito. En ello interviene la voluntad como catalizador de una teleología del yo: los beneficiarios deben probar mediante su perfil las aptitudes mínimas para ser dignos de un puesto laboral fijo, lo cual se corresponde con un largo proceso de formación.

Una de las beneficiarias que acompañé mantuvo al principio una posición crítica de la formalidad que denotaba su escepticismo frente al IPES. Argumentaba que el abandono del espacio público no podía darse de manera inmediata y menos mediante actos violentos de desalojo; que dependía de condiciones materiales como la satisfacción de ingresos. Sin embargo, una vez que atravesó la estructura individualizadora del IPES y consiguió empleo como guardia de seguridad, tomó otra posición y otras maneras de argumentar teleológicamente el éxito de su estatus adquirido:

Las personas que trabajan en la calle obviamente son porque tienen menos educación y no han querido estudiar, no porque no hayan tenido oportunidades. Porque ahorita el que no quiere estudiar es porque no quiere estudiar. (...) Y aquí en la plaza [de mercado] primero yo empecé como mis compañeros, de recorredora en la parte de afuera. Pero mi supervisora se dio cuenta pues que uno [sic] hace el trabajo bien (...), entonces me dijeron que yo tenía la capacidad, que se veía que yo era muy responsable y todo. (Solano, 2020, p. 52. Énfasis en el original.)

Además del perfil como tecnología del yo que usan tanto las funcionarias para monitorear el progreso durante los talleres, como los beneficiarios para *calibrar* sus propias aptitudes, las otras instancias formativas del IPES se dirigen a la formalización de unos tipos sociales *inadecuados*. Vemos en simultáneo un trabajo de hacerse o “self-making” y de ser producido o “being-made” (Ong, 1996, p. 737) por las tecnologías de la ciudadanía. Los talleres, en ese sentido, no sólo cuentan con un componente informativo, sino también con uno práctico, en el que el vendedor aprende las maneras adecuadas de comunicarse, vestirse, presentarse ante una empresa y transmitir confianza y seguridad.

En uno de los talleres a los que asistí como espectador etnográfico, pude presenciar una simulación de entrevista de trabajo en la que la burócrata callejera hacía las veces de entrevistadora. Luego de que una mujer se aventurara a participar en el ejercicio, la funcionaria corrigió su gesto de colocar su bolso sobre las piernas. Según su criterio, este gesto “transmite una sensación de prevención o estar a la defensiva y esa es una actitud que se suele relacionar al espacio público y la calle, no a una empresa” (Solano, 2020, p. 43). Otros espacios con dinámicas similares son los “talleres de imagen”, encaminados a que los beneficiarios adquieran conciencia de su imagen corporal, de sus gestos y modos de expresión ante una instancia formal. A menudo,

estos talleres se fundamentan en ideas despectivas respecto a la supuesta holgazanería, falta de organización y apatía por las reglas, las líneas de mando y los horarios fijos de los informales.

De acuerdo con las funcionarias del IPES entrevistadas, la imagen corporal es un aspecto que debe ser fuertemente trabajado, debido a que “a veces las empresas son muy mecánicas y no ven la parte humana, sino solamente si tiene los dientes completos [puesto que] si vienen personas que les faltan dientes o que están gorditas, pues no, las empresas no los van a contratar” (Solano, 2020, p. 57). Por ende, las burócratas fijan maneras recursivas para comunicar estas exigencias empresariales a los usuarios.

De acuerdo con Georges Canguilhem, la *norma* es “aquello que sirve para hacer justicia, instruir, enderezar. ‘Normar’, ‘normalizar’, significa imponer una exigencia a una existencia, (...) un posible modo de unificación de una diversidad” (1971, p. 187). No obstante, al hablar de *normalización* no me refiero a la borrada total de la diferencia, sino a su gestión. Siguiendo a Foucault, “el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras” (Foucault, 2002, p. 189).

Las tecnologías de la ciudadanía son, pues, tecnologías de normalización que hacen útiles las diferencias y rinden las especificidades en cada rendija de los programas de formalización. Aunque exista un estándar para el vendedor (maneras adecuadas de vestir y hablar), se permiten ciertas diferencias en márgenes tolerables dentro del eje programático: los vendedores no aptos para un puesto laboral formal podrían serlo para la reubicación temporal, en la que seguirán siendo vendedores, pero bajo una serie de reglas estrictas.

No obstante, la efectividad de la normalización puede ser relativa y variar en cada caso. No debemos caer en la simplificación de la lectura sentenciosa de las prisiones, que usualmente suele asociarse (erróneamente, a mi juicio) a la teoría foucaultiana del poder. El mismo Foucault defendía así su analítica: “Cuando yo hablo de sociedad «disciplinaria», no hay que entender «sociedad disciplinada». Cuando yo hablo de la difusión de los métodos de la disciplina, ¡eso no equivale a afirmar que «los franceses son obedientes»!” (1982, p. 47). Hay una diferencia radical entre exponer los métodos de gestión poblacional que, en un momento histórico, se hacen deseables y se promueven, y argumentar que estos métodos son efectivos *per se*; que las prisiones y demás instituciones cerradas disciplinan cada gesto y cada acto. Sería preferible anotar que tienen cabida actos conscientes de aceptación parcial de las tecnologías de normalización. No por ello los individuos las aceptan a cabalidad.

“Las tecnologías de la ciudadanía son, pues, tecnologías de normalización que hacen útiles las diferencias

”

Antes bien, hablar de *posiciones de sujeto* permite marcar un énfasis en las relaciones más que en los individuos. Un sujeto actúa en función de la posición que ostenta, de modo similar al actor que interpreta un rol en función de la cadena de significantes del escenario, el guión y el público que dan sentido a su *performance*. En ese orden de ideas, prefiero adoptar la semántica de autores como Judith Butler y Erving Goffman, quienes han ampliado las aproximaciones teóricas a la práctica social como *performancia*⁷.

Un elemento reiterativo en las sesiones de trabajo de campo era la actitud de complicidad dramática de las partes implicadas. La entrega de alternativas de carritos móviles con el logotipo de la Alcaldía, llamados “mobiliario semi-estacionario”, es un ejemplo de lo anterior. Se trata de estructuras metálicas en forma de triciclo que se dan de manera temporal y exclusiva a vendedores que atraviesan las fases de la formalización y pagan un arriendo por su uso para continuar vendiendo en el espacio público sin amonestación alguna. Este instrumental viene acompañado de exigencias como el porte de uniformes, la circulación por zonas delimitadas por DADEP, el control de precios para sus productos, y la prohibición de vender cigarrillos y minutos a telefonía celular.

Aunque la ceremonia de entrega de los carritos a los beneficiarios exhibe una parsimonia diplomática (Cf. IPES, 2019), no ha de entenderse como un ritual vertical de sumisión de los usuarios frente al Estado. Antes bien, los testimonios de los beneficiarios demuestran que estos gestos son parte de una dramatización o juego de máscaras que difumina los vectores pretendidos de dominación.

Javier ha sido, desde hace años, vendedor de comestibles en la localidad de Chapinero. Cuando me contaba las razones por las cuales se acogió a la alternativa del mobiliario estacionario, afirmaba que lo hacía porque “principalmente me dejan trabajar en mi sitio donde siempre he trabajado. Porque otras alternativas a usted le dan una oferta laboral o algo, pero es en otro lado. (...) Yo no he estado de acuerdo con eso” (Diario de campo). Esta razón, sin embargo, no era la misma que daba a la directora del IPES presente durante la ceremonia. A ella le agradeció con un marcado paternalismo: “ya tengo padrinos: la Alcaldía y el IPES”. No se debe interpretar esta frase como la renuncia a un pensamiento táctico, de análisis situado y consideración de las consecuencias. Javier sabe que debe cumplir una serie de requisitos a veces onerosos para continuar con la posesión de su alternativa y con los beneficios que ella implica, a saber, que la Policía no le imponga comparendos.

7 Para una mayor contextualización sobre estas aproximaciones, cf. Delgado (1999, p. 30).

No puede uno tener reguero ni nada de eso porque ellos [los funcionarios] van a estar en un proceso con nosotros. No es que hoy nos entregaron el carro y ellos no van a mirar. No, ellos van a hacer un procedimiento con nosotros [para mirar el carro], el cual debe estar bien ordenado y bien limpiecito. (Diario de campo.)

Pese a esto, es frecuente encontrar que los vendedores beneficiados por este programa utilizan el carrito para fines no contemplados por el contrato con el IPES: sobre-optimizan los estantes del carrito, dejan de portar el uniforme, venden productos no permitidos y a precios variables, y circulan por zonas distintas a las acordadas cuando las autoridades no se percatan. Este juego poroso de disimulos y de gestos visibles y notorios no es algo distinto a una performatividad de la ciudadanía, de aquellos aspectos que la estrategia formalizadora considera que contribuyen a un ejercicio de ciudadanía formal y *culturizada*.

Los vendedores, en pleno conocimiento de los elementos que se deben probar ante la autoridad, convierten sus cuerpos, gestos y lenguajes en actos intencionados destinados al reconocimiento de su formalidad pese a que, al mismo tiempo, subviertan la disciplina⁸. Empero, este performance público es también una forma de apropiación de la ciudadanía que podemos llamar *ciudadanía insurgente* (Cf. Holston, 2008).

El Estado como práctica

El ya conocido estudio de Akhil Gupta sobre la corrupción estatal en India (2015) es un importante precedente para el tipo de análisis del estado que planteo en estas páginas. No sólo he dicho que se trata de una etnografía de las prácticas de gobierno y de las fricciones. Hasta cierto punto, es una etnografía de las prácticas mediante las cuales el Estado *se hace existir* en las imaginaciones de sus funcionarios y demás ciudadanos; un “campo discursivo que permite que el fenómeno sea etiquetado, discutido, practicado, criticado y denunciado” (Gupta, 2015, p. 100).

Finalmente podemos situar el uso del concepto de *estrategia*, entendiendo por él la creación de un “lugar propio” a través del cual sujetos de voluntad y de poder modelan acciones racionales sobre un campo de influencias (De Certeau, 2000, p. 42). Su circunscripción, entonces, es el *espacio*, a diferencia de la *táctica* que con-

8 Consideréese que si los vendedores no infringen el pacto, seguramente no obtienen los ingresos que necesitan para sostener sus hogares, ya que la mayor renta se genera de la venta de cigarrillos y minutos, aprovechando los flujos de clientes por diferentes zonas de la ciudad que demandan su movilidad constante.

cierte a las racionalidades que aprovechan el *tiempo* dentro del espacio definido y controlado por la estrategia.

Entre estrategia e imaginación estatal, las burócratas callejeras del IPES definen y hacen funcionar la formalización. No puede haber formalización sin la instancia racional de la burocracia callejera, pues es en este espacio donde realmente ocurre la normalización, sorteando obstáculos como la infranqueable distancia entre el imperativo categórico kantiano de las reflexiones culturalistas de Mockus, y el conjunto de necesidades básicas que deben ser suplidas por los vendedores informales en su día a día.

Como mediadoras institucionales, que es una de las tres características descritas por Buchely (2015), las burócratas tratan de satisfacer los indicadores del IPES y del DADEP en materia de buenas prácticas en el espacio público, lo que a menudo se mide por las tasas de deserción y continuidad en los programas. Pero, asimismo, deben respaldar las demandas de los vendedores que acuden al IPES en busca de soluciones a su situación de vulnerabilidad, aun si esta labor les toma más del tiempo establecido por los cronogramas de trabajo⁹.

Este trabajo de mediación no es gratuito ni libre de dilemas. En la oferta de cursos de formación y de empleo hay un número limitado de vacantes y una serie de requisitos que pocos vendedores logran cumplir. A saber, se suele exigir “una edad no muy avanzada”, porte de libreta militar para hombres, horarios laborales apretados, habilidades de estadística y contabilidad, entre otras. No obstante, las funcionarias realizan esfuerzos para tratar de ampliar estos márgenes contactando a las empresas para que éstas amplíen sus cupos.

De igual modo, parte de su tarea mediadora es lidiar con las altas expectativas de los beneficiarios. Como explica la coordinadora de uno de los puntos del IPES:

A veces a uno le toca bajarlos de las nubes porque esperan encontrar trabajo así de una [sic] cuando se debe seguir un conducto regular. Además, es algo que se debe dejar en claro desde el comienzo por parte de nosotras [funcionarias] y es que las ofertas del IPES van a ser casi siempre muy operativas (aseo, vigilancia, manejo de productos, dinero), y he notado que, sobre todo los jóvenes, vienen con la esperanza de encontrar algo relacio-

9 Una de las burócratas que entrevisté criticó el poco tiempo que se da al intercambio de experiencias con los vendedores, puesto que muchos relatan historias personales largas y cargadas de información importante para conocer sus necesidades y vulnerabilidades. Según ella, el IPES no ofrece una atención psicosocial integral. No obstante, no ve problema en dedicar su tiempo laboral a conversar con los vendedores, incluso si esto le demanda más de 40 minutos y corre la agenda del día, como llegué a presenciar. La funcionaria justifica esta decisión diciendo que “es un plus por el que no me pagan pero considero que es fundamental para poder hacer mi trabajo bien. Si no me dedico a hablar con la persona no voy a conocer su realidad” (Diario de campo).

nado con lo que estudian porque a veces están haciendo un técnico o una carrera y quieren algo más gerencial o profesional, pero eso no va a aparecer aquí. (Diario de campo.)

Otras de las características de las burocracias callejeras es la toma de decisiones reales de política pública. Esto no significa que sean artífices de los lineamientos institucionales o que puedan decidir sobre los objetivos y alcances de los programas. Significa, más bien, que ciertas decisiones puntuales sobre las rutas de formalización dependen de su posición. Ejemplo de ello viene de lo anteriormente expuesto. Dado que no todas las ofertas de formación o empleo cubren al grueso de los beneficiarios, las vendedoras tratan de flexibilizar el acceso a las ofertas, o bien propenden porque la mayor cantidad de los aspirantes cumplan con los requisitos. Esto último puede significar el diseño de talleres de imagen o de orientación laboral que no hacen parte de los manuales operativos del IPES pero que incentivan una subjetivación adecuada en las rutinas del individuo.

En varias ocasiones noté la importancia dada al cumplimiento de los horarios de los cursos de formación, lo cual, además de ser una forma de evitar la deserción de los programas, es una manera de responsabilizar al sujeto que, una vez individualizado, asume el destino de sí mismo. Vemos una moralización reiterativa: dado que hay pocos cupos, se debe reforzar la apropiación en los vendedores resaltando que cada deserción es un despilfarro de oportunidades a la vez que demuestra un pobre deseo de adquirir hábitos formales. Las funcionarias a cargo opinan que la dinámica de los cursos es una primera aproximación a una rutina de horarios fijos de una vida laboral formal.

De la mano de las decisiones de política pública está la creación de categorías propias. Las burócratas a menudo deben enfrentarse al reto de comunicar los objetivos de la formalización de modo tal que sean inteligibles y aceptados por los vendedores que acuden al IPES. Un ejemplo bastante escuchado en estos espacios es la metáfora del “cambio de chip”.

“Cambiar el chip” alude, en estos escenarios, a un conjunto de prácticas que exceden la simple idea de abandonar ciertas actitudes y mentalidades. Antes bien, remite a una imagen mayor: cambiar el chip es cambiar un sistema de acciones, gestos, corporalidades, maneras de decir, ver, hablar y pensar. Pero no basta con solicitar al vendedor que cambie su chip, puesto que el chip no se sustituye por el mero acto de habla. Ha de ser repetido un sinnúmero de veces hasta ser evidenciable en un nuevo *ethos* de ciudadano formal. Como argumentaba una funcionaria cuando se le preguntaba el porqué de los talleres de orientación: “Es para que ustedes de pronto dejen el chip de la informalidad a un lado por un momentico; que dejen afuera la tensión de

“Cambiar el chip” alude, en estos escenarios, a un conjunto de prácticas que exceden la simple idea de abandonar ciertas actitudes y mentalidades

”

la calle, los problemas, sus historias personales, (...) porque yo creo que aquí todos los que vinimos hoy tenemos algo en mente, ¿no es así? Trabajo. Vinimos para encontrar algo... *positivo*” (Solano, 2020, p. 59. Énfasis en el original).

“Cambiar el chip” es una metáfora efectiva porque transmite el objetivo central de la formalización: no la restricción del uso económico del espacio público, sino el abandono de una “cultura que mira a la calle”, puesto que, desde el campo discursivo de la cultura ciudadana, los vendedores no son sujetos negativos por su falta de cultura (Cf. Malkki, 1997), sino por ser acreedores de una *mala* cultura. Si se cambia el chip, se cambia esa cultura indeseable por una deseable. Revisemos de qué manera una beneficiaria se apropia de esta categoría para significar su proceso:

Hubo un cambio de percepción antes y después. Lo único que uno se metía en la cabeza era: [al] ser empleado uno gana poquito, y segundo, que lo estén mandando y cumplir horarios... Pero cuando uno se agarra de otro punto de vista y *cambia de pronto ese chip*, para uno surgir y salir adelante, entonces ya ve las cosas muy diferente. (Solano, 2020, p. 61. Énfasis en el original.)

Podría añadir que esta metáfora es uno de los elementos más interesantes del trabajo de campo, puesto que, además, opera como metonimia: sintetiza una serie de ideas referentes a la normalización que no requieren de mayores explicaciones para hacer entender al vendedor que algo en él/ella debe ser reemplazado, optimizado y puesto en práctica en todo momento. La efectividad de lo *no dicho*, es decir, de lo que oculta la frase “cambiar el chip” radica en su potencia comunicadora, que, en palabras de Slavoj Žižek (2009, p. 206), funciona como “código rojo” o conjunto de reglas no escritas de conocimiento abierto para una comunidad.

La circulación de los enunciados es un punto fundamental para detallar las imaginaciones sobre lo que es y cómo se comporta el Estado. No obstante, sugiero aterrizar dichas imaginaciones en experiencias. A ello apunta la racionalidad de las burócratas callejeras: la adaptación de los discursos y objetivos abstractos de las instituciones en categorías propias que resume muy bien la idea del cambio de chip; la labor mediadora entre las altas esferas de las instituciones y las expectativas y posibilidades reales; y el esfuerzo de las funcionarias por tomar decisiones que posibilitan el funcionamiento del circuito de la formalización.

El arte de no ser gobernados así

Aparte de la adaptación de los discursos y objetivos en estrategias por parte de los burócratas, también tienen lugar las malversaciones, aprovechamientos y juegos táct-

ticos de los beneficiarios en y contra el dispositivo de la formalización. Entendemos por *táctica* la contraparte de la estrategia: se trata de la ventaja del tiempo sobre el espacio calculado (De Certeau, 2000, p. 45); concibe una racionalidad propia *en ausencia* de un lugar propio, lugar dominado y producido desde la estrategia.

Observamos ya que las burócratas ejecutan tres funciones principales que hacen posible y viable la formalización. Ahora bien, la posición de los beneficiarios no ha de ser pasiva, sin agencia ni motivos. Propongo considerar los accionares silenciosos de los vendedores que, o bien han culminado exitosamente su proceso de formalización, o bien lo rechazan abiertamente, como devenires ciudadanos alternativos (o insurgentes) a la idea institucionalizada de ciudadanía. No declaro que estos accionares debaten un tipo de gobierno distinto al que plantea el dispositivo. Las tácticas, como veremos, producen fricciones al interior de la categoría de ciudadanía (Holston, 2008, p. 311), pero ello no implica un cambio total de las relaciones de poder. Su papel es el de la denuncia y el enfrentamiento a las desmesuras de ese ejercicio de gobierno, alimentando la crítica y reconociendo las falencias o problemas de la estrategia.

Uno de los ejemplos de táctica que analiza Michel De Certeau es la práctica del “escamoteo”¹⁰, que consiste en la sagaz sustracción de materiales de trabajo y del tiempo activo dentro de un ámbito de producción, sea una fábrica, un taller, etc. Quien ejerce el escamoteo es consciente de lo que hace cuando dedica parte del tiempo que debería dirigir al trabajo que se le asignó a la realización de actividades y productos para su propio beneficio. Podríamos imaginar al oficinista que manda correos electrónicos personales desde el computador de la empresa durante su jornada laboral.

Pero el escamoteo se puede ejercer de muchas maneras. Volvamos al caso de los carritos semi-estacionarios que entrega el IPES. Como mencioné anteriormente, los vendedores que atravesaron las fases de formalización y obtuvieron su triciclo son considerados ya formalizados. No obstante, siguen bajo observación para la verificación del acatamiento de los contratos de prestación del mobiliario, los cuales incluyen numerosas cláusulas de buenas prácticas en el espacio público. ¿Significa esto que los vendedores cumplen las reglas al pie de la letra? En parte, el cumplimiento depende de la efectividad observadora de la estrategia. Si los vendedores advierten que no hay funcionarios de IPES o DADEP comprobando su accionar, es común que procedan a modificar los carritos optimizando el espacio para exhibir los productos. O bien que abandonen su lugar designado y hagan a un lado los uniformes.

El hecho de que la estrategia no pueda abarcar todos los espacios a pesar de su alcance tentacular hace de las tácticas de escamoteo signos cotidianos de la ausencia

10 “La perruque”, en el original (De Certeau, 2000, pp. 30-31).

de la estrategia (Alonso, 2017, p. 371). También refleja la permeabilidad de la normalización, o mejor, la posibilidad de considerar mecanismos de fuga de las conductas no gobernadas por la norma, lo que determina la agencia de una población pensada tácitamente como pasiva y moldeable.

Nuevamente, el imperativo de gobierno adquiere un sentido a desarrollar. Cuando los vendedores asumen tácticas racionales de aprovechamiento del tiempo para acrecentar sus ganancias y renunciar momentáneamente a la subordinación contractual con el Distrito, están cimentando un arte de no ser gobernados así. Esta idea es fundamental porque el concepto de gubernamentalidad, como lo planteó Foucault, de ninguna manera implicaba únicamente la escala de los estrategas. En su núcleo fomentaba preguntas en torno a “cómo no ser gobernados *así*, mediante esto, en el nombre de aquellos principios, con tal o cual objetivo en mente y a través de tales procedimientos; no así, ni para ello, ni por ellos” (Foucault, 1997, p. 28. Énfasis en el original).

Como parte del seguimiento que hice del desalojo de mayo de 2018 en los predios aledaños a Suba Plaza Imperial, entrevisté a los líderes de ASOEXIS (Asociación de Vendedores Informales Exitosos de Suba), quienes vivieron en carne propia la estrategia y decidieron formar una asociación. A dos años de lo sucedido, la mayoría de los vendedores afectados optaron por seguir en la informalidad, vendiendo sus productos sobre un andén al sur del sitio del cual fueron desalojados. Atentos a los procedimientos de vigilancia y monitoreo de funcionarios distritales y de la Policía, han establecido un “control territorial” en ese espacio ante un posible nuevo desalojo.

Esto consiste en estar alerta a los movimientos de las autoridades cuando se advierte la planeación de un operativo de comparendos en masa, o cuando se ejecuta una redada espontánea con la intención de desalojar a los vendedores del espacio. Ante la primera acción los vendedores acuerdan no salir a trabajar mientras hay presencia policial en el lugar, con lo cual evitan los comparendos. Y ante la segunda acción, la figura del líder es crucial. Su principal cabeza me repite las mismas palabras que le dice a sus representados:

La estrategia es la siguiente: “si llega la policía, ustedes se retiran de sus puestos y se hacen en un grupo, así la policía no va a saber de quién es cuál carro. ¿Listo? Y empiezan a grabar... graban lo que sucede, (...) y si llegan a preguntar por el dueño le dicen [al policía] que venga y hable conmigo”. (Solano, 2020, p. 67.)

Pero además del escamoteo podemos pensar en otro tipo de tácticas, como la que De Certeau (2000, p. 57) llama *vampirización*. Vampirizar es sinónimo de colonizar, sacar provecho de los procedimientos de una estrategia en marcha para subvertir su fin *desde adentro* o *desde abajo*. Algo de vampirización puede entreverse en los usos del lenguaje jurídico entre los vendedores más instruidos en leyes y sen-

tencias. Aunque podría incluir una buena cantidad de ejemplos de este uso práctico de la jurisprudencia¹¹, me referiré a los talleres sindicales que ASOEXIS ha venido construyendo desde los primeros meses de vida de la asociación. Luego de que sus miembros experimentaran el abuso policial durante el decomiso de sus carpas, junto con la violación sistemática del debido proceso, se pensó en capacitar al grupo en conocimiento y manejo del instrumental jurídico que contribuyera a consolidar una defensa argumentada.

ASOEXIS, entonces, aprovechó la participación de algunos de sus miembros en coaliciones políticas de izquierda con fuerte trabajo de atención a poblaciones vulnerables para encauzar la formación en torno a derechos humanos y normativa. Un aporte fundamental fue el de ATI (Asociación de Trabajadores Independientes), colectivo que ha contribuido a la formación de muchos vendedores en Bogotá. Ya con los primeros conocimientos adquiridos, ASOEXIS consolidó talleres sindicales con periodicidad fija, currículos básicos y la posibilidad de otorgar diplomas a los asistentes. Inclusive se han llegado a plantear formas de organización de los miembros mediante módulos estacionarios autofinanciados y ferias comerciales para reunir recursos. Estas propuestas, así como el reglamento interno de la asociación, son procesos llevados a cabo en colectivo, frente a la individualización institucional.

Vemos que las tácticas empleadas por los vendedores friccionan los objetivos de gobierno que impone la estrategia. El escamoteo demuestra que las fracturas de la estrategia, cuando ésta se ausenta, pueden ser aprovechadas para fines inadvertidos, mientras que la vampirización sirve como forma de subvertir, contaminar y apropiarse de los discursos y procedimientos usados históricamente para desalojar a los vendedores. Estos juegos tácticos ejercen un gobierno autónomo (de sí) que, no obstante, no se distancia absolutamente de las formas impuestas *desde arriba*.

Los talleres sindicales, con las tecnologías de la formación periódica, de la enseñanza convencional y de los diplomas, son simétricas a las maneras adoptadas por los cursos de formación del IPES que pretenden formar ciudadanos. Los miembros de ASOEXIS también buscan la formación de una ciudadanía, pero esta ciudadanía es cualitativamente distinta a la institucionalizada: se basa en otra serie de conocimientos sobre derechos cívicos, sociales y laborales, al mismo tiempo que responde direc-

“las tácticas empleadas por los vendedores friccionan los objetivos de gobierno que impone la estrategia

”

11 Cf. Morad y Solano (2020), en especial para considerar la extensión del campo discursivo del derecho en la formación de una posición de sujeto (y de un capital jurídico) capaz de librar ‘batallas’ por la reivindicación laboral informal en el espacio público de Bogotá.

tamente en las confrontaciones con la Policía. Es una forma de ciudadanía colectiva, liderada, además, por *otras* posiciones de sujeto y para *otros* fines, una ciudadanía insurgente y un arte del gobierno autónomo.

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo revisamos diferentes instancias en las que se forman fricciones en torno a la ciudadanía en la formalización de vendedores informales en Bogotá. El segundo segmento resumió el tipo de gubernamentalidad adoptado por la cultura ciudadana desde 1995, el cual se basa en la organización del espacio público en torno al objetivo de formación constante de buenos ciudadanos, legalmente respetuosos y voluntarios del cuidado de la ciudad. Este gobierno sobre la verdad y la pedagogía de relaciones cívicas relegó históricamente a la posición de sujeto vendedor informal al ámbito de la *no ciudadanía* tratado mediante enfoques técnicos que oscilan entre estrategias duras y blandas. Formalizar al vendedor ha implicado su medicalización, clasificación y enrutamiento en programas que acrecientan buenas prácticas en el espacio público.

Más adelante vimos la cuadratura de la estrategia que se involucra en el seno del enfoque blando de la acción institucional. El circuito de la formalización demostró el intrincado proceso de individualización y formación de un tipo social encaminado a la ciudadanía formal que debe trabajarse mediante la rutinización y la normalización de cuerpos, ideas, lenguajes y demás gestos inadmisibles para las empresas. Las burocratas callejeras son artífices de las tecnologías de la normalización por medio de procedimientos que no provienen de los manuales institucionales de las altas esferas del IPES, sino de las necesidades *in situ* que ellas identifican y tratan de solventar.

Sostengo que la formalización no hallaría su efectividad de no ser por la incidencia de estas burocracias callejeras en el diseño de lenguajes propios (como el “cambio de chip”), la elaboración de tecnologías propias, y la mediación entre sujeto y ciudadanía. Pero a la par del desarrollo de estos mecanismos, los vendedores ejecutan una performance social propia de su posición como sujetos que, sin renunciar a los beneficios estatales, son conscientes de las limitaciones de los programas y llevan a cabo un juego táctico de posiciones y beneficios.

Posteriormente exploramos la preponderancia de la táctica sobre el tiempo y las maneras de aprovechar las grietas de la estrategia. Los vendedores formalizados plantean puntos de escape como el escamoteo o flujo poroso entre legalidad e ilegalidad aun siendo acreedores de un estatus de ciudadanos formales, mientras los vendedores no formalizados vampirizan los recursos jurídicos para confrontar di-

rectamente la institucionalidad y hallar nuevos sentidos de la ciudadanía desde lo colectivo y la autonomía.

Estas situaciones que acontecen en referencia al dispositivo de formalización son prácticas de gobierno sobre la verdad y el saber, sobre los *otros* (ya sea el *invasor* del espacio público, los demás ciudadanos o el Estado), y sobre sí mismos. Como pudimos entrever, cada nivel se corresponde en simultáneo con el otro, pues el gobierno de la verdad de la cultura ciudadana implica acciones concretas sobre los *indeseables*, del mismo modo que ASOEXIS incentiva un gobierno autónomo de sí mientras establece un control sobre sus miembros y sobre los funcionarios que los vigilan. Esto significa que, en el análisis etnográfico del Estado, la multiescalaridad de la categoría gobierno fue fundamental para escapar de la lectura simplista del Estado y de la política pública como agentes de poder unidireccionales, omnipotentes y omnipresentes.

“Las burócratas callejeras son artífices de las tecnologías de la normalización

”

Además de este aporte, señalo la pertinencia del encuadre metodológico en este tipo de análisis. El *go-along* fue la técnica etnográfica que permitió no sólo recopilar datos gracias al desplazamiento a lo largo del circuito de la formalización y de los espacios autónomos de “control territorial”, también permitió una forma especial de interacción con los sujetos de la investigación, ya que la evocación de las memorias y la observación propia del caminar a través de los entornos facilita el intercambio de información e inclusive el desarrollo de preguntas guiadas y conversaciones fluidas en tiempo real, lo cual podría ser prescindible en los encuentros fijos. Tal fue el escenario de los acompañamientos a ASOEXIS y a la vendedora que logró un puesto de trabajo como guardia de seguridad.

En el primer caso, acompañar a los líderes a la zona de la cual fueron desalojados ayudó a complementar el relato de los hechos dado que la materialidad del entorno¹², junto con los encuentros espontáneos con vendedores y conocidos, evocaron recuerdos vívidos y útiles para la comprensión del *continuum* entre desalojo y medicalización. Sin esta técnica particular, no habría podido describir la formalización como dispositivo de gobierno holístico y ligado a discursos más amplios sobre cultura ciudadana y espacio público. Por su parte, el segundo caso demostró que el acompañamiento etnográfico sirve para dar cuenta de ejercicios teleológicos de subjetivación de sí mismo, o como lo llamó Aihwa Ong (1996), “self-making practices”. Estos ejerci-

12 Algunos autores han enfatizado en las ventajas del *go-along* para ampliar las concepciones de los sujetos sobre lugar y entorno (Cf. Reed y Ellis, 2019).

cios que se nutren de tecnologías de ciudadanía como el *perfil*, ayudan a vendedores a asumir el control de su propio caso, a ejercer una normalización voluntaria gracias a la cual asumen posiciones de sujetos-ciudadanos una vez adquieren el estatus de trabajadores legales. Esto se demuestra por el cambio en la perspectiva sobre la formalización: cuando la guardia de seguridad era vendedora en el espacio público justificaba su actividad y rechazaba al IPES, pero al cruzar por el circuito y poner en práctica sus aptitudes, concibió otra serie de valores cercanos a la idea de ciudadanía formal y se desconoció frente a los vendedores informales a quienes ahora rechaza por su *falta de voluntad*.

Sin embargo, esta técnica no ha sido lo suficientemente explorada para derivar conclusiones más amplias en cuanto a implicaciones epistemológicas. Este trabajo apenas brinda un par de ventajas frente a las técnicas fijas, las cuales pueden no ser tan enriquecedoras cuando hablamos de escenarios móviles y urbanos que demandan el constante desplazamiento de los sujetos, desafiando así la engañosa ecuación población = territorio.

Considero necesario hacer preguntas sobre el proceso de escritura etnográfica. Como ha recalcado Tim Ingold en algunos trabajos (2014, p. 389; Ingold y Lee, 2008), la escritura tiende a fijar los fenómenos del mundo social y a abstraer las experiencias de su tiempo formando continuidades en forma de palabras y oraciones. Siendo que como investigadores sociales describimos experiencias en movimiento, ¿de qué manera superamos la sedentarización de nuestras descripciones? Si las técnicas como el *go-along* son decididamente móviles, ¿cómo expresar la misma sensorialidad en el relato escrito?

No pretendo resolver estos interrogantes en estas reflexiones finales. Tanto el *go-along* como otras técnicas móviles ofrecen un abanico de opciones para explorar los alcances epistemológicos de las ciencias sociales en escenarios cada día más complejos. A las reflexiones que autores como George Marcus o David Le Breton han planteado desde hace unas décadas, apuntó los desafíos de las etnografías de las fricciones y de los encuentros entre el Estado y los sujetos. Creo que es todavía mucho lo que el vocablo *gubernamentalidad* puede aportar y recibir de la descripción etnográfica de las experiencias en la ciudad. Como vimos, ser ciudadano no es un hecho gratuito: depende de performances, conflictos, insurgencias, y del constante gobierno de diferentes dimensiones de la vida social. En últimas, vale la pena indagar en cómo devenimos ciudadanos en este y en otros espacios de negociación cotidiana.

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73), 249-264.

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2016). *Plan Distrital de Desarrollo 2016-2020. Bogotá Mejor Para Todos. Tomo 1*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alonso, A. (2017). Listening for the Cry: Certeau Beyond Strategies and Tactics. *Modern Theology*, 33(3), 369-394.
- Buchely, L. (2015). *Activismo burocrático. La construcción cotidiana del principio de legalidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castañeda, A. y García, J. (2007). *Hábitat y espacio público: El caso de los vendedores informales en el espacio público físico de Bogotá*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá-Secretaría de Gobierno-IPES-PNUD- ONU-Hábitat.
- Cooper, R. (1993). Technologies of representation. En P. Ahonen (Ed.), *Tracing the Semiotic Boundaries of Politics* (pp. 279-312). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Cruikshank, B. (1994). *The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects*. Ítaca: Cornell University Press.
- DADEP. (3 de mayo de 2019). Franquicias haciendo uso indebido del espacio público, con alimentos en mal estado, en la mira del distrito. DADEP. Recuperado de <https://www.dadep.gov.co/noticias/franquicias-haciendo-uso-indebido-del-espacio-publico-alimentos-mal-estado-la-mira-del>
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México, D.F.: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente-Universidad Iberoamericana.
- Decreto 295 de 1995. Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico Social y de Obras Públicas para Santa Fe de Bogotá, D.C., 1995 - 1998 - Formar Ciudad. Registro Distrital No. 978, Bogotá, 1 de junio de 1995.
- Delgado, M. (1999). *El animal público. Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- Donovan, M. (2004). La guerra por el espacio público. La “recuperación” del espacio público y su impacto sobre los vendedores ambulantes (1988-2003). *Territorios*, 12, 109-146.
- Foucault, M. (1994a). *Dits et écrits 1954-1988. Vol. III. 1976-1979*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1994b). *Dits et écrits 1954-1988. Vol. IV. 1980-1988*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1982). El polvo y la nube. En *La imposible prisión: debate con Michel Foucault* (pp. 37-53). Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). What is Critique? En S. Lotringer y L. Hochroth (Eds.), *The Politics of Truth* (pp. 23-82). Nueva York: Semiotext(e).
- García, J., Riaño, M., y Benavides, J. (2012). Informalidad, desempleo y subempleo: Un problema de salud pública. *Revista de Salud Pública*, 14(1), 138-150.

- Gupta, A. (2015). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. En M. Pimentel (Trad.), *Antropología del estado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Holston, J. (2008). *Insurgent citizenship. Disjunctions of Democracy and Modernity in Brazil*. Princeton: Princeton University Press.
- Hunt, S. (2009). Citizenship's place: the state's creation of public space and street vendors' culture of informality in Bogota, Colombia. *Environment & Planning D: Society & Space*, 27(2), 331-351.
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383-395.
- Ingold, T., y Lee, J. (2008). *Ways of Walking. Ethnography and Practice on Foot*. Hampshire: Ashgate.
- IPES. (2019). Entrega de 49 mobiliarios semiestacionarios [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=pVIBLxkSE28>
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology. The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4(3), 455-485.
- La política de Mockus frente a los ambulantes no es la reubicación. (25 de abril de 1995a). El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-317955>
- Lipsky, M. (2010). *Street-Level Bureaucracy. Dilemmas of the Individual in Public Service*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Malkki, L. (1997). National Geographic: The Rooting of Peoples and the Territorialization of National Identity among Scholars and Refugees. En A. Gupta y J. Ferguson (Eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology* (pp. 52-74). Durham: Duke University Press.
- Mockus, A. (1994). Anfibios culturales, moral y productividad. *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 125-135.
- Mockus, A. (2005). Balance pedagógico en la recuperación del espacio público. En F. Carretero (Ed.), *Foro internacional Espacio Público y ciudad. Memorias* (pp. 18-25). Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C.-Cámara de Comercio de Bogotá.
- Moncada, R. (2003). *La encuesta de Cultura Ciudadana hecha en 2001 para gobernar hasta 2003: Por sus obras los conoceréis*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Morad, J., y Solano, V. (2020). Apropiación y usos del campo del derecho en las reivindicaciones laborales de los vendedores informales de Bogotá. *Derecho & Sociedad*, 53, 221-237.
- Murraín, H. y Acero, H. (2012). Instituciones de seguridad y justicia en la construcción de la seguridad ciudadana. En A. Mockus, H. Murraín, y M. Villa (Coords.), *Antípodas*

- de la violencia: Desafíos de cultura ciudadana para la crisis de (in)seguridad en América Latina* (pp. 115-141). Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ong, A. (1996). Cultural Citizenship as Subject-Making. Immigrants Negotiate Racial and Cultural Boundaries in the United States. *Current Anthropology*, 37(5), 737-762.
- Pérez, F. (2010). Laboratorios de reconstrucción urbana: hacia una antropología de la política urbana en Colombia. *Antípoda*, 10, 51-84.
- Reed, K., y Ellis, J. (2019). Movement, Materiality, and the Mortuary: Adopting Go-Along Ethnography in Research on Fetal and Neonatal Postmortem. *Journal of Contemporary Ethnography*, 48(2), 209-235.
- Restrepo, E. (2016). "Cultura ciudadana" en Bogotá: biopolítica, hegemonización y pánico cultural en la época del culturalismo. *Polisemia*, 12(21), 15-28.
- Sáenz, J. (2006). Desconfianza, civilidad y estética: Las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003). *Revista de Estudios Sociales*, 23, 11-22.
- Silva, D. (2009). *La política de cultura ciudadana en el marco de la seguridad (1995-1998): Del control social hacia la autorregulación ciudadana* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Solano, V. (2020). "Para que dejen el chip de la informalidad". *Ciudadanía, estrategias de gobierno y resistencias en la formalización de vendedores informales en Bogotá* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Tsing, A. (2005). *Friction: An Ethnography of Global Connection*. Princeton: Princeton University Press.
- Vendedores del 7 de agosto, para otra parte (21 de abril de 1995b). El Tiempo. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-316282>
- Wacquant, L. (2010). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós



Apropiación de la política pública por parte de las personas mayores a través de la educación popular

Appropriation of public policy by older people
through popular education

Steffy Arboleda
Valentina Mondragon
Stefany Andrea Herrera Mora
Fundación Universitaria San Alfonso-Colombia

Recibido: 13-04-2020 - Aprobado: 10-06-2020

Resumen

Este artículo se construye a partir de una práctica profesional, desde un paradigma socio crítico que se basa en un enfoque investigativo participativo, tomando como referentes a Freire, entre otros, y el trabajo comunitario para generar conocimiento que transforma. La educación popular como método, permite el análisis de las problemáticas que presenta la población de personas mayores de la Localidad de los Mártires-Bogotá D.C. Para ello, se propone la capacitación a esta población sobre dimensiones y temáticas de la política pública para garantizar sus derechos. Se desarrolla una investigación cualitativa que “trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Pérez & Alcaraz, 2015, pág. 11). El diálogo con la población se constituye en el elemento central de la investigación donde se van construyendo saberes que les permite a ellas y ellos, apropiarse de las propuestas que revelan sus derechos de acceder a un servicio de salud, educación, trabajo y recreación.

Palabras Claves: Política Pública, Apropiación, Persona mayor, Educación popular, Diálogo de saberes.

Abstract

This article is built from a professional practice, from a socio-critical paradigm that is based on a participatory research approach, taking Freire, among others, and community work to generate knowledge that transforms as references. Popular education as a method allows the analysis of the problems presented by the population of elderly people in the town of Los Mártires-Bogotá D.C. For this, training is proposed for this population on dimensions and issues of public policy to guarantee their rights. A qualitative investigation is developed that “tries to identify the deep nature of realities, their dynamic structure, the one that fully accounts for their behavior and manifestations” (Pérez & Alcaraz, 2015, p. 11). Dialogue with the population is the central element of the research where knowledge is built that allows them to appropriate the proposals that reveal their rights to access a health, education, work and recreation service.

Keywords: Public Policy, Appropriation, Older person, Popular education, Dialogue of knowledge.

Steffy Arboleda, Valentina Mondragon y Stefany Andrea Herrera Mora: Estudiantes de Trabajo Social de la Fundación Universitaria San Alfonso.

Para citar este artículo: Arboleda, S., Mondragon, V., & Herrera-Mora, S. (2020). Apropiación de la política pública por parte de las personas mayores a través de la educación popular. *Sendas Sociales* (2), 95-113.

Introducción

Los procesos de formación y capacitación sobre Políticas Públicas con las personas mayores que viven en la localidad de Mártires en la Ciudad de Bogotá D.C., parten de una perspectiva de educación popular, en la cual se da un encuentro de saberes con las personas mayores; esto reconociendo su historia, su saber popular, aquel que se construye desde la propia experiencia de vida cargada de sabiduría y conocimiento ancestral.

Este conocimiento trasciende la intervención científica del Trabajo Social en cuanto a su técnica, desde un reconocimiento del otro en su ser y saber, aquello que lo hace sujeto activo y de derechos en una sociedad. La participación ciudadana por parte de las personas mayores se constituye en un aporte valioso en la operacionalización de las políticas públicas que, construidas colectivamente, buscan el bienestar social reconociendo y resignificando a la persona mayor en su territorio. Esta es la forma como la población mayor hace parte de una práctica educativa que los conduce a mayores libertades, permitiendo el desarrollo en ellos y en su contexto.

Es por ello importante partir de conceptos tales como la persona mayor, las políticas públicas y la apropiación, que están acompañadas del concepto de democracia propuesto por Humberto Maturana y el diálogo de saberes que propone la educación popular desde Paulo Freire.

Esta propuesta contiene unos lineamientos disciplinares, donde el saber también se construye desde el diálogo, reconociendo la historia, el conocimiento que las personas mayores tienen, permitiendo un aprendizaje que sustenta el quehacer social actual. La capacitación formativa a la persona mayor desde la perspectiva de la Educación Popular tiene sentido en tanto se reconoce el saber de las personas mayores, como importante y fundamental en la construcción de su propio mundo en un territorio determinado.

Esta mirada desde la Educación Popular nos permite reconocer a la persona mayor también como un educador, como un sujeto político, para aprender a transformar sus condiciones de vida. Asimismo, la Educación Popular, tiene una intencionalidad transformadora y emancipadora desde su compromiso social.

Personas mayores: seres humanos en interacción con su territorio

La población sujeto de estudio es denominada persona mayor, como lo expone el Ministerio de Salud basándose en la ley 1850 de 2017, artículo 6 que trata de la atención y el cuidado de esta población, donde según esta entidad:

(...) Persona mayor es aquella persona que cuenta con sesenta (60) años o más de edad. En el marco de los derechos, la expresión adoptada es “persona adulta mayor”. Sustituye otras expresiones como “adulto mayor”, “persona de la tercera edad”, “anciano”. No se asimila a “abuelo”, en tanto no todas las personas adultas mayores lo son (Ministerio de salud, 2018, pág. 12).

Esta población por sus características presenta una falta de atención por parte de la sociedad, puesto que se consideran improductivos ya que, empiezan a presentar dificultad en la salud física y mental, colocándolos en un escenario de soledad y abandono, ignorando su sabiduría y experiencia frente a la vida que han recorrido.

Esta realidad es aún más explícita en varias familias sobre todo de América Latina, donde el mismo sistema capitalista exige unos procesos productivos con horarios extendidos, unos ingresos deplorables y no existe la atención requerida a la persona mayor que habita con la familia, menos aún si no tienen unos ingresos quizás por su vida laboral en la juventud, es decir una pensión.

Su entorno familiar no es el más óptimo en la mayoría de los casos y son “señalados como ancianos, (vejestorios) cuándo se comienza a envejecer; Aristóteles consideraba la vejez como una enfermedad natural etapa en la que se llega al deterioro y a la ruina” (Alvarez, 2009, p. 82). La persona mayor es vulnerada en sus derechos desde la familia y en los espacios barriales y locales, aun cuando bajo la constitución política de Colombia en su art. 46 expone que “El Estado, la sociedad y la familia concurrirán para la protección y la asistencia de las personas de la tercera edad y promoverán su integración a la vida activa y comunitaria” (De Colombia, 1991). Entonces la responsabilidad no sólo recae en la familia, sino en las dinámicas sociales y estatales donde todos los adultos mayores puedan gozar del bienestar y la protección.

La relación de territorio como escenario de intervención en la comprensión de lo público

Al presentar el estudio sobre una población, es importante reconocer que se ubica en un espacio físico o simbólico, que le permite la construcción de una identidad a través de unas prácticas aprehendidas que en el transcurso de sus vidas van transmitiendo a otros. Este es un panorama amplio en la definición de territorio que es complejo de explicar puesto que, según Goeury & Sierra (2016):

(...) El término “territorio” es difícil de entender, porque excede las dos dimensiones habituales de espacio: límites administrativos (superficies) y redes (polos y flujos). En efecto, “territorio” no se limita a una dimensión política aplicada (el espacio limitado para gobernar) pero agrega múltiples dinámicas tanto materiales como simbólicas que corresponden a las diferentes formas de apropiación del espacio, es decir, territorialización” (p. 2)

De esta manera se genera un sentido de pertenencia desde una función simbólica-cultural donde interactúan las personas entre ellas y ellas con el Estado, en medio de un reconocimiento colectivo con unas dinámicas propias. Así mismo se descubren “aspectos identitarios, que define el “nosotros” de ese “otro” las formas subjetivas de entender y atender la cuestión social y las manifestaciones de los problemas sociales” (Giraldez, 2013, p. 24).

Desde allí la importancia de que la institución, es decir el Estado, intervenga y su agenda política pueda junto con la población civil identificar la demanda de la población, y proponer soluciones a las problemáticas, movilizandolos intereses colectivos frente a las políticas de salud, educación, seguridad, trabajo, entre otros. En estas las poblaciones participan en escenarios locales que enfrentan las diferentes problemáticas, las cuales afectan el desarrollo nacional y cómo desde esos pequeños espacios a través del diálogo de saberes, aportan al progreso de la población en defensa y cumplimiento de sus derechos.

El aprendizaje de las políticas públicas: un encuentro con mis propios derechos

El proceso de aprendizaje de las políticas públicas que va direccionado a la población de las personas mayores combina los postulados del Estado: lo político y lo público en la reivindicación y el cumplimiento de los ciudadanos. Esto dentro de una agenda política propuesta en el programa gubernamental, cumpliendo unos objetivos y dando respuesta a los problemas que presentan las poblaciones. En este marco, toma importancia la teoría de Roth (2002) que señala:

(...) Una política pública designa la existencia de un conjunto conformado por uno o varios objetivos colectivos considerados necesarios o deseables y por medio y acciones que son tratados, por lo menos parcialmente, por una institución u organización gubernamental con la finalidad de orientar el comportamiento de actores individuales o colectivos para modificar una situación percibida como insatisfactoria o problemática (p. 27)

Para darse este proceso, es importante reconocer a las políticas públicas dentro de un contexto de desarrollo económico, social, político y cultural, donde se distribuye el poder político y el Estado orienta las decisiones que la población toma frente a la realidad y la situación social en la que se encuentra. De esta manera puede garantizar “una provisión de bienes y servicios, la distribución equitativa y justa de la renta y riqueza, la estabilidad económica y social mediante conflictos” (Torres Melo & Santander, 2013, p. 25).

No obstante, la población civil debe ser partícipe en la toma de decisiones, ejerciendo autonomía ciudadana, a través de diálogos que fundamenten el ejercicio democrático en la construcción de estas políticas como derecho y deber que regulen el cumplimiento de estas.

Las políticas públicas como herramienta en el cumplimiento de los derechos de las personas mayores

La persona mayor necesita que se reconozcan sus derechos a través del apoyo de la población civil y el ejercicio cercano para hacerse visible, en la construcción de unas políticas públicas exigiendo el cumplimiento de sus derechos humanos y fundamentales. Es importante también el reconocimiento en el que las políticas públicas dan cuenta de los intereses de una población determinada que se ve afectada por un problema social en común, participando la ciudadanía para su construcción e interviniendo en este proceso el sector público y privado. De esta manera la política pública se convierte en “un instrumento socialmente disponible para atender las necesidades de la población” (Ruíz & Cárdenas, 2005, p. 2) y un medio para dar solución a la problemática.

Para profundizar en este proceso de construcción de política pública, es importante entender su composición conceptual, donde política es entendida “como ciencia y arte de gobernar que trata de la organización y administración de un Estado en sus asuntos e intereses” (Ruíz & Cárdenas, 2005, p. 3), con una ideología que sustenta su aporte, unos instrumentos que la ejecutan y unos servicios que deben cumplirse.

En cuanto a lo público es tomado “como un adjetivo notorio, patente, visto o salido por otros del común de la sociedad” (Ruíz & Cárdenas, 2005, p. 3), así que política pública según Chandler y Plano citados por Ruíz & Cárdenas (2005):

“Son las acciones de gobierno, es la acción emitida por éste, que busca dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad, se pueden entender como uso estratégico de recursos para aliviar los problemas nacionales” (p. 4).

De esta manera requieren en su planeación, de la participación de la sociedad civil, gubernamental y privada, que se base en unas normas jurídicas que la constituyen con una estructura humana, recursos materiales, vigilancia y evaluación de su proceso, apoyándose de unos principios éticos y unos derechos fundamentales de educación, salud y trabajo, buscando la equidad y justicia social. Todo ello dentro de unas agendas de los distintos sectores y lineamientos al Plan nacional de desarrollo.

Pero se requiere en primer lugar, que la población civil se apropie del proceso donde se pueda observar y evaluar la ejecución de esta. En segundo lugar, la participación de la ciudadanía que legitime el accionar de las instituciones que intervienen, logran-

“La persona mayor necesita que se reconozcan sus derechos a través del apoyo de la población civil

”

do así que sea una herramienta efectiva y por último, la dificultad de la relación de funcionarios, empresarios y políticos que concretan el poder e interés propio y no de la sociedad civil.

Es así como se requiere de la participación ciudadana, con el fin de tener y construir los elementos necesarios para dar solución a la problemática específica en la gestión pública, con un carácter efectivo y eficaz, teniendo presente las dimensiones espacio temporal. Esto en cumplimiento de los proyectos y los tiempos que se registren en la política en un lugar específico y en un determinado tiempo, teniendo claro que la política pública “debe ser integral y articulada con otras políticas para poder garantizar una atención global a la problemática y a sus consecuencias” (Arroyave, 2010, p. 108).

Las políticas públicas de las personas mayores en el contexto colombiano

Frente al contexto de la persona mayor en Colombia, se expone una mirada desde lo económico, social y político. Aquí se reconoce la vejez y el envejecimiento como un proceso gradual de los individuos donde se “concibe el envejecimiento como un concepto global que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte y la vejez como una etapa de dicho ciclo” (Ramírez & Cruz, 2010). Este ciclo de vida va presentando unos impactos sociales que se van reconociendo de una manera excluyente al desconocer su experiencia y sabiduría haciendo que pierdan autonomía, limitando sus derechos, presentándose como viejos pobres; esto los hace frágiles, más aún en las familias que van presentando aislamiento a la persona mayor con la que viven, puesto que según Erikson citado por Guerrini (2010):

(...) En esta etapa, ya los hijos son adultos, muchas veces se han casado, tienen hijos propios, y viven lejos de los padres y madres. Probablemente el esposo o esposa y varias amistades han muerto. Algunas personas pueden padecer un deterioro mental o físico por lo cual requieren institucionalización. Por estas circunstancias, la vejez muchas veces se distingue como una etapa sin funciones sociales o una fase que acorta la actividad social y la persona va alejándose de la sociedad o puede enfrentarse a un posible aislamiento social. (p.2)

Por tal motivo, en Colombia se presentan las políticas públicas de la vejez y el envejecimiento, que van asociadas a necesidades de los personas mayores, con el fin de reconocerlos no como un problema, sino como ciudadanos funcionales “personas mayores como poseedoras y constructoras de derechos individuales y colectivos” (Ramírez & Cruz, 2010, pág. 90), desactivando los procesos de exclusión y marginación, reconociendo su vulnerabilidad para promover el uso de servicios y aplicación de las políticas públicas.

Las personas mayores exigen que dentro de la defensa de sus derechos, la Alcaldía local mejore esos aspectos sociales que afectan su contexto e integridad, incluyéndolos en sus planes territoriales y agenda política, puesto que en esa búsqueda de desarrollo emerge una continua innovación y cambio “entre las coordenadas normativa/administrativa (políticas territoriales) y social (dinámicas territoriales) que convive con procesos de permanencia; todos estos aspectos también se relacionan con la progresiva elaboración de un imaginario colectivo” (De Uña, 2009, p. 37).

Esta integración se construye a través de encuentros e interacciones constantes con otros, que en su mismo ciclo de vida presentan las mismas necesidades, con el fin de fortalecerse colectivamente en medio de un contexto micro social que requiere de una interacción racional y emocional que los impulsa a accionar y ser visibles en medio de una sociedad que los ha excluido.

Estos encuentros se dan cara a cara permitiéndoles construir vínculos frente a una trayectoria existencial, que ya han vivido a lo largo de sus historias personales, donde según a Durkheim citado por Rizo (2015) “la reunión física del grupo y el proceso de intensificación de la experiencia compartida y de formación de conciencia colectiva se concibe como un estado de intersubjetividad intensificada” (p. 53). En este contexto, los sujetos comparten emociones y reflexiones frente a una situación en específico, implicado un proceso de reconocimiento del otro, siendo este espacio un lugar que simboliza lo que ellos quieren expresar frente a esa lucha de ser reconocidos en la sociedad, aún como ciudadanos partícipes de procesos políticos.

Este caminar trae consigo unos efectos colectivos e individuales donde la solidaridad sale al auge, sintiéndose parte de un grupo social que demanda unas necesidades, fortaleciendo su integridad personal e invitándolos a acciones concretas, direccionando sus intereses hacia un mismo objetivo, por el cual no pueden ir solos, sino que requieren del respaldo de otros, llámense población civil o Estado, para que se suplan las necesidades que presentan. Según Collins 2009, citado por Rizo (2015):

(...) En la medida en que los participantes dirijan su atención hacia un mismo objeto y sean recíprocamente conscientes de ese su foco común, sus mutuas emociones los arrastrarán y aumentará entre ellos el contagio emocional, de donde, retroactivamente, el tono emocional se fortalecerá y su dominio crecerá. (p. 56)

Es así la importancia que en este apartado cumple la interacción, en la construcción crítica social no sólo desde la comunicación intersubjetiva (Razón), sino desde la comunicación interpersonal (emocional), que permite la movilización de personas mayores y población civil a unirse para reclamar sus derechos a través de la construcción de políticas que los respalde.

Dimensiones principales de las políticas públicas para el envejecimiento y la vejez en el Distrito Capital

Para garantizar el cumplimiento de las políticas públicas en adultos mayores del Distrito, es importante definir las dimensiones transversales que permiten el restablecimiento de sus derechos desde el valor de la dignidad humana y los principios de igualdad, diversidad y equidad, potencializando las capacidades de esta población para mejorar su calidad de vida en el presente y futuro.

- **Dimensión 1: Vivir como se quiere en la vejez:**
Esta dimensión tiene presente la toma de decisiones de la persona mayor frente al derecho de participación, promoviendo y fortaleciendo el ejercicio de “la autonomía, la libertad, la participación y el desarrollo de las diversas identidades, subjetividades y expresiones” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2010, pág. 77). Se cumplen así los ejes que permiten alcanzar ese fin, donde el eje 1 presenta derecho al libre desarrollo de la personalidad y el eje 2 Derecho a la información, comunicación y conocimiento y a la participación, incluyendo en este proceso el accionar familiar, social y político.
- **Dimensión 2: Vivir bien en la vejez:**
En este apartado la política garantiza que la persona mayor tenga acceso a los bienes y servicios como el vestido, la salud, la alimentación, los servicios públicos, educación, vivienda, entre otros. Esto con el fin de vivir bien y en sociedad, reconociendo su estado de vejez. El Estado es el principal promotor de este cumplimiento en el proceso de igualdad y equidad, cumpliendo los objetivos de los ejes que conforman esta dimensión, el eje 3 se dirige a garantizar la satisfacción de necesidades materiales como techo comida y sustento, el eje 4 el derecho al goce del cuerpo y mente saludable y dinámico. Y el eje 5 que va dirigido a la protección del medio ambiente para un entorno sano y favorable para la persona mayor.
- **Dimensión 3: Vivir sin humillaciones en la vejez:**
En esta dimensión se busca garantizar el derecho a la integridad de la persona mayor cuando es vulnerada, articulándose el principio de ciudadano “relacionadas al cuidado y protección de la persona mayor, acceso a una atención integral, garantía, protección y restitución de sus derechos y acceso al sistema judicial” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2010, pág. 79). Así se rechaza cualquier tipo de violencia individual o colectiva hacia esta población, cumpliendo el eje 6 que consiste en el buen trato y reconocimiento y respeto de las personas mayores y el eje 7 el cuidado es fundamental en la protección y restablecimiento sus derechos en la protección física, psicológica y moral.
- **Dimensión 4: Envejecer Juntos y Juntas:**

Esta dimensión busca poner en diálogo la vejez “con los demás momentos del ciclo vital con el fin de transformar los imaginarios y prácticas adversas y discriminatorias” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2010, pág. 80) fortaleciendo las prácticas y los saberes de las personas mayores, reconociendo los ejes que allí se relacionan implicando el eje 8 que trata de la escucha de sus saberes mejorando sus comunicación e interacción comprendiendo las capacidades que tienen. En el eje 9 en la proyección de la vejez como parte del envejecimiento activo desde un plan de vida y la gestión a la investigación. Y por último el eje 10 que comprende la transformación de los imaginarios de discriminación a las personas mayores por su vejez en asociación al deterioro físico y mental, puesto que les genera depresión y ansiedad.

Por ende, al reconocer estas cuatro dimensiones se encuentra la necesidad de vincular la política pública en la agenda política desde una construcción teórica y metodológica que sustente los programas de desarrollo y su inversión económica, para la población de persona mayor, articulando y promocionando la política en las diferentes localidades y barrios del distrito.

La democracia, una construcción de lo público en la conversación colectiva desde el lenguaje de la emoción

Reconocer la democracia desde la dimensión de las emociones profundas propuesta por Maturana, permite una comprensión de lo transversal en la construcción de colectivos que expresando sus necesidades físicas, psicológicas, emocionales exigen se le respeten sus derechos y se les vincule como sujetos activos. Más aún cuando son excluidos socialmente como es el caso de las personas mayores, que requiere de una política que respalde el derecho que tienen de ser reconocidos en medio de un contexto socio político democrático.

En esta línea democrática, en la que se proponen las políticas públicas, se requiere que los sujetos vayan tejiendo conversaciones en medio de redes, donde se coordinen y clarifiquen cuáles son sus necesidades y se señale históricamente por qué se encuentran en la situación en la que están, siendo “el lenguaje oral un modo de vivir de coordinación conductuales consensuales, donde tuvo que existir cierta intimidad que requiere una emoción” (Maturana, 1994, p. 16). En este se reconoce al otro, su historia, su estado actual, sus emociones, aquello que lo hace parte hoy de la familia, de la sociedad, de un Estado, organizándose y formando comunidad, así va surgiendo la democracia.

(...) La democracia surgió en el Ágora, en el mercado que era el sitio donde se sentaban los ciudadanos a conversar de todo. Y ¿de qué conversaban? De los temas de la comunidad.

Conversan como iguales porque son todos de una misma clase y los temas de la comunidad les interesan y en estas conversaciones surge la cosa pública” (Maturana, 1994, p. 24).

Así que, estos espacios permiten a los ciudadanos reflexionar, opinar, compartir sus saberes para poder actuar, siendo partícipes de una forma de convivencia democrática que se va modificando, en la cual todos tienen acceso y la emoción hace parte de la acción. Por ende, se motiva el quehacer común que mitiga el poder opresor y excluyente, respetándose los derechos humanos, siendo un modelo de vida entre iguales.

De esta manera el aprendizaje de las políticas públicas en su construcción, van permitiendo que se restituyan los derechos de las personas mayores en medio del contexto colombiano. En este se requiere tener en cuenta las necesidades que presentan y hacerlas parte de la construcción de las políticas públicas, para que ellas y ellos sean agentes transformadores de sus contextos, en compañía de la familia, la sociedad y el Estado.

La educación popular: Un diálogo de saberes hacia la concientización, compromiso y el desarrollo humano

El saber del que trata este artículo se enfoca en aquel que es construido por las personas mayores desde una experiencia de vida cargada de sabiduría, compartiendo a otros no un conocimiento impuesto institucionalmente, sino un saber que surge del estar en la sociedad, analizarla y ser parte de su dinámica.

En ese proceso no sólo es protagonista la persona mayor, sino aquel con quien se comunica, construyendo vínculos que den apertura a diálogos profundos, permitiendo una visión crítica de su ser y estar hoy en la realidad. Así, no se impone el uno sobre el otro, sino se suman y complementan, suscitando una relación de simpatía que los lleve a búsquedas comunes. De esta manera según Jaspers citado por Freire (1982) se va construyendo el diálogo como:

(...) una relación horizontal de A más B que nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo (p.104)

La interacción de sus saberes no sólo racionales sino afectivos, van adquiriendo sentido de pertenencia por su entorno, conociendo las características que le van dando forma y significado, como por ejemplo el modelo económico y político que se ha propuesto por una gobernación o la cultura que se ha ido construyendo alrededor de él. Pero aún más los problemas sociales que empiezan a emerger en cuanto a bienes-

tar, justicia, equidad, calidad de vida, entre otros; reflexionando así, sobre ellos para proponer otras posibilidades de vida.

Desde allí se inicia el proceso de la educación en la sociedad, donde la reflexión crítica lleva a acciones concretas, reconociendo al sujeto como instrumento transformante de su propia realidad, dándose así el proceso de la educación, una educación que es “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1982, pág. 7).

La persona mayor en ese proceso reflexivo busca su participación desde los saberes educativos que ha adquirido durante toda su vida. Se trata de una mayor riqueza de experiencias, conocimientos y habilidades que no deben ser desperdiciadas, pues la postura que empieza a tomar es de una persona crítica y transformadora de su propia realidad. Así también para las demás personas que la rodean, teniendo presente que la persona mayor sufre, anhela y muere en una sociedad que ha sido dominante ante ellos desde el momento que empieza su ciclo de envejecimiento.

Se plantea una enseñanza y aprendizaje, adoptando roles de educando y educador desde la base del diálogo y la reflexión. La calidad de vida es un factor muy importante para la participación de la persona mayor, permitiendo una alta autoestima ya que enfrenta cambios físicos, psicológicos y sociales, donde sus relaciones se ven afectadas, según Razeto citado por Montesino (2010) define:

(...) Calidad de vida como una forma experimentada subjetivamente por las personas, depende de las condiciones objetivas en que la vida personal y social se desenvuelve, y se manifiesta en los niveles y formas que satisfacen las necesidades, aspiraciones y deseos de la gente, a partir de las más fundamentales: alimentación, vivienda, salud, educación, convivencia, recreación, participación social, etc. (p. 15)

La participación de las personas mayores consiste en tomar de forma activa y comprometida una actividad conjunta, a partir de la interacción con las demás personas, construyendo el vínculo desde la comprensión de una ayuda material, desde la asistencia, de las experiencias significativas, sentimientos y experiencias y desde el contacto social. El aprendizaje permanente es un agente para mejorar la calidad de vida de la persona mayor; esta enseñanza se considera como una acción que permite que la persona esté activa y aumente su propia creatividad, habilidades personales y sociales, el desarrollo personal y la satisfacción por sus acciones.

La persona mayor identifica a la sociedad como hombres y mujeres sujetos inacabados, llegando a reconocerse entre sí como personas capaces de participar en diferentes procesos, por el simple hecho de que se necesitan los unos con los otros para lograr un cambio desde la propia construcción de sus saberes y enseñanzas. Según Freire la pedagogía es un papel muy importante ya que anima a la generosidad huma-

na y busca una liberación plena de la persona mayor, desde una posición político-pedagógica, impartiendo de un compromiso con la sociedad por su propia educación, sin importar las condiciones con las que se encuentren las demás personas. Según Freire (1985) la pedagogía:

(...) Es más conocida como la pedagogía humanitaria y liberadora, debido a que los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se empiezan a considerar como personas comprometidas, en la praxis, en la transformación, esto con la visión de que cuando se transforma la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser considerada como oprimida, pasando a ser la pedagogía de los hombres en un proceso plenamente de liberación. (p. 35)

Las experiencias de las personas mayores empiezan a tener un reconocimiento como sujetos dialogantes, a partir de la comprensión de saberes, desde las expresiones e interacciones de las vivencias y deseos. Es decir, a través de dispositivos metodológicos se busca favorecer y facilitar el diálogo de saberes, permitiendo una comprensión de razón como lo son el lenguaje, el saber, ejercicio de poder, imágenes, nociones, comprensiones e ideas desde la ligación de acciones recuerdos y deseos.

Reconocer la educación como un eje principal en la vida de las personas mayores, permite la interlocución fundamental de un diálogo de saberes, desde la comprensión del otro a través de sus propias expresiones y experiencias. También posibilita el reconocimiento del otro como un ser de saberes donde sus aportaciones pueden ser negativas o positivas, frente a las relaciones sociales con las demás personas, lo que se constituye como un eje sumamente fundamental en la vida de las personas mayores, como los aprendizajes significativos tal como nuevas disputas comunicativas no desde el ámbito personal, sino social, cultural, político y las expresiones que las demás personas demuestran a través de sus personalidades.

De este modo Freire citado por Cendales plantea una serie de condiciones referente al diálogo:

- Para llegar al diálogo se debe tener “una intensa fe en los hombres; fe en el poder de hacer, en el poder de crear y recrear, en la vocación de ser más, que no es considerado privilegio en algunos elegidos sino un derecho a todos los hombres; sin esta fe en los hombres, el diálogo se considera como una farsa o manipulación.
- Para ser un diálogo enriquecedor se necesita confianza, humildad, amor, esperanza, “si no amo la vida, si no amo el mundo, si no amo a los hombres me va a ser imposible dialogar con las demás personas” (Cendales, 2000, págs. 86-87)

La persona mayor empieza a reconocer el diálogo como actividad educativa, no únicamente como un intercambio de saberes, sino como un espacio donde surgen emociones, saberes, intereses y convicciones. En el diálogo no únicamente se reco-

noce la razón y la emoción, permite ver más allá de la realidad todo el proceso que la persona ha adquirido en el tiempo, por tener conocimientos que ha permitido vivir la vida de una forma muy distinta que las demás personas; se habla de un pensamiento común desde su existencia. A partir de esto Freire citado por Cendales (2000) propone cuatro pasos esenciales para realizar un diálogo contundente:

1. El paso descriptivo: desde el planteamiento de la descripción del código (lámina, poema) y la forma de ver como la contradicción que presenta el código, se da en la vida real.
2. El paso analítico: es conocer tanto el punto de vista de los alfabetizados como el de los alfabetizadores y para operacionalizarlo se tienen 2 momentos: el primero es la percepción de las interpretaciones una vez se hayan sistematizado los diferentes puntos de vista y, el de la complementación por parte del alfabetizador.
3. El paso de la síntesis se hace a través de un resumen o una recapitulación del proceso.
4. El paso de la acción, buscando soluciones, se planean, se socializan, se realizan, se da seguimiento a las acciones y finalizando se hace la teorización de la acción, esto con el fin de cerrar el ciclo y darle inicio al diálogo de la “praxis”. (págs. 90-91)

La educación popular tiene como principal finalidad, contribuir a la plena colaboración de los individuos que hacen parte de la sociedad que viven en una única situación de opresión. Cada sujeto tiene oportunidad de aportar sus propios conocimientos teniendo presentes los diferentes enfoques que tiene la sociedad, la participación que tienen las personas mayores por ser parte de una sociedad política frente a la toma de decisiones o al aporte de diferentes conocimientos, que pueden ser significativos dentro de las diferentes posturas de las personas.

El diálogo ha formado parte de la educación popular durante mucho tiempo ya que ha sido fundamental en la vida de la persona mayor, logrando un traspaso nuevo de saberes a las demás personas a partir de, la relación que se teje desde las experiencias que ha adquirido la persona en su vida, permitiendo un lenguaje común, “este diálogo se construye a partir de lo vivido desde sus propias creencias, posturas y opiniones como representaciones sociales importantes en la vida de cada persona mayor” (Cendales & Muñoz, 2016)

“En el diálogo no únicamente se reconoce la razón y la emoción, permite ver más allá de la realidad todo el proceso que la persona ha adquirido en el tiempo

”

Un diálogo de saberes hacia el desarrollo humano

Es importante en el proceso de la capacitación en personas mayores sobre las políticas públicas, incluir el concepto de desarrollo humano, ya que al darse un diálogo de saberes reflexivos y prácticos, el sujeto se sitúa en la sociedad con una postura crítica exigiendo el cumplimiento de unos derechos humanos y la satisfacción de unas necesidades básicas. En el caso de las personas mayores, la oportunidad de seguir trabajando, de acceder a un sistema de salud, educación, la obtención de una vivienda, un trato justo, una calidad de vida digna, una participación política incluyente, entre otros.

Cobra importancia también el disfrute pleno de su vida en libertad, sin sentirse oprimido o maltratado, realidades que actualmente no se ven aplicadas claramente ni por las familias, ni por la sociedad y pocas veces por el Estado, por el mismo sistema capitalista en el que están sumergidos los países occidentales. Teniendo presente lo dicho, se puede comprender el desarrollo como:

(...) Un proceso de expansión de las libertades reales de que disfrutaban los individuos, exigiendo la eliminación de las principales fuentes de privación de la libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos. (Sen, 2000, pp. 19-20)

De allí se infiere que las personas mayores puedan vivir a plenitud estas libertades bajo un cumplimiento estatal a través de las políticas públicas, las cuales son construidas en conjunto con la población civil, conociendo la realidad y el fondo de las problemáticas que enfrenta hoy la persona mayor.

En ese ejercicio de construcción y ejecución de las políticas, se requiere de una capacitación que movilice y que genere debate para la comprensión de los problemas sociales, donde al reflexionar y discutir, se clarifique cuál debe ser el primer punto para cumplir la política, para que el desarrollo humano se pueda ver reflejado en la convivencia cotidiana de las personas, ampliando sus capacidades personales buscando un equilibrio entre Bienestar material y Justicia Social.

Por ello el desarrollo “debía contener una dimensión moral capaz de hacerlo duradero, sostenible, justo y humano; permitiría, así, el libre desenvolvimiento social de los ciudadanos, la gestión autónoma y responsable de las necesidades y los recursos” (Fernández, 2011, p. 4) que es exigido se cumpla y potencialice en la población de la persona mayor.

Apropiarse de las políticas públicas por parte de las personas mayores requiere de un acompañamiento constante desde la educación popular en el diálogo de saberes, que las y los hagan partícipes, pues no hay nadie mejor que ellas y ellos. Esto teniendo en cuenta que son las y los conocedores de las necesidades que presentan para

transformar su entorno familiar y social, desde un reconocimiento como sujetos de derechos que interaccionan y crean vínculos, que dignifica su existencia en el contexto colombiano, dando sentido y significado a las interacciones que van construyendo desde diálogos colectivos.

Conclusiones

- Es importante el reconocimiento de la persona mayor, su contexto social, económico, político y cultural, que permita identificar las problemáticas que presentan y saber estratégicamente cómo aplicar las políticas públicas de la vejez y el envejecimiento.
- Las personas mayores son una población vulnerable, muchas veces en situación de abandono familiar, que exigen el cumplimiento de sus derechos en el acceso a un sistema de salud digno, educación, una economía sostenible y espacios de recreación, puesto que por su edad se ven limitados y se les señala como personas que no le pueden aportar a una sociedad en medio de un sistema capitalista.
- La educación popular es un método desde el diálogo de saberes que está vigente y permite una aproximación a los saberes contruidos desde la realidad de la vida cotidiana en cualquier escenario social y comunitario.
- Es importante la apropiación de las políticas públicas desde la educación popular que resalten las necesidades y los derechos que tienen las personas mayores en la sociedad colombiana, con el fin de que se garantice su cumplimiento y así reivindicar sus derechos.
- La práctica dialogante y participativa de las personas mayores en la creación e implementación de políticas públicas aportan a su desarrollo en la resolución de conflictos y las problemáticas que presentan. Esto para reconocer que existen límites estructurales que no facilitan el proceso, pero que desde espacios donde las mismas personas desarrollan sus saberes, generan procesos reflexivos con un pensamiento crítico hacia propuestas transformantes.

Referencias bibliográficas

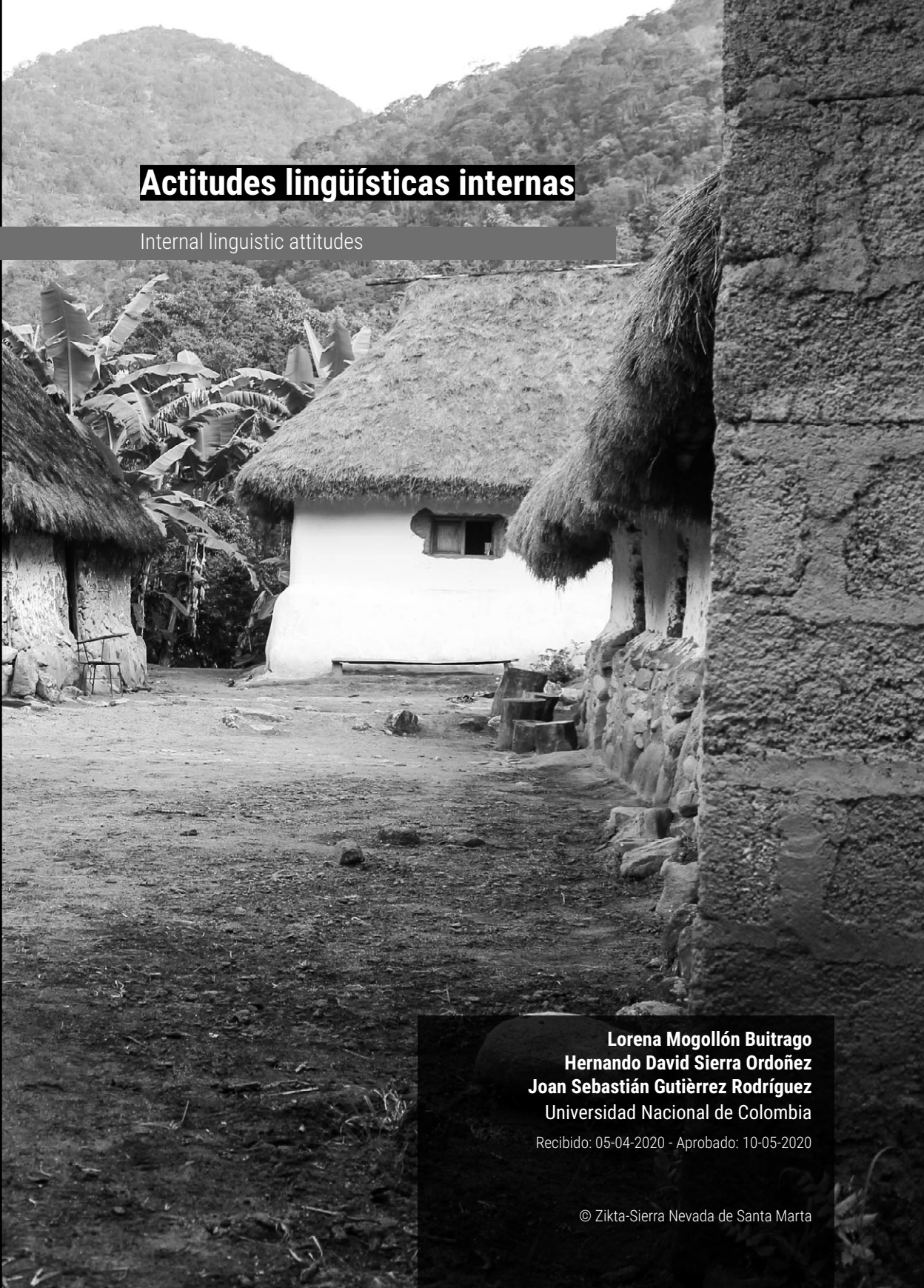
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2010). Política pública social para el envejecimiento y la vejez en el Distrito Capital 2010-2025. Bogotá D.C.
- Alvarez, E. (2009). El adulto mayor en la sociedad actual. Saber ciencia y libertad, 4(2), 81-88.

- Arroyave, S. (2010). Las políticas públicas en Colombia, insuficiencias y desafíos. *Revista Forum*, 1(1), 95-111.
- Cendales, L. (2000). El Diálogo Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En D. educativa, *El diálogo de la educación perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Bogotá D.C.: Dimensión educativa.
- Cendales, L., & Muñoz, J. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular "Se hace camino al andar"*. Bogotá D.C.: Ediciones desde abajo.
- De Colombia, C. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá D.C.: Leyer.
- De Uña, E. (2009). El valor del territorio imagen e identidad. *Minus Historia, arte e Xeografía*(17), 29-49.
- Fernández, S. (Enero de 2011). Política Social y desarrollo humano. La nueva cuestión social del siglo XXI. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*(266).
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: siglo XXI Editores.
- Giraldez, S. (2013). Diálogos en el territorio. Organizaciones y políticas sociales, sus mutuas implicancias. En C. Testa, *Trabajo Social y territorio. Reflexiones sobre lo público y las instituciones*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Goeury, D., & Sierra, P. (18 de junio de 2016). *Analyser les territoires : un enjeu démocratique*. La revue géopolitique.
- Guerrini, M. E. (2010). La vejez su abordaje desde el Trabajo Social. *Margen*(57).
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte* (Vol. 14). Bogotá D.C.: Editorial Magisterio.
- Ministerio de salud. (2018). *Cartilla sobre buen trato a las personas adultas mayores*. Bogotá D.C.: Ministerio de salud.
- Montesino, J. (2010). Presencia institucional de las fuerzas armadas en países de América Latina y su impacto en la calidad de vida de la población. Santiago.
- Osorio, M., Mariño, G., Ghiso, A., Mejía, M., & Cendales Lola. (2000). *El diálogo en la educación. Perspectivas teóricas y propuestas didácticas*. Bogotá D.C.: Dimensión educativa.
- Pérez, O., & Alcaraz, C. (2015). *La intervención social y ambiental desde el campo del Trabajo social*. Málaga: EUMED.
- Ramírez, N., & Cruz, A. (Octubre de 2010). Escenario conceptual para la formulación de política pública en vejez y envejecimiento. *Tend. Retos* (15), 83-94.
- Rizo, M. (2015). Interacción y emociones. *La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional. Psicoperspectivas individuo y sociedad*, 4(2), 51-61.
- Roth, A.-N. (2002). *Políticas Públicas Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá D.C., Colombia: Ediciones Aurora.

- Ruíz, D., & Cárdenas, C. (2005). ¿Qué es una política pública? IUS Revista Jurídica, 27.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.
- Torres Melo, J., & Santander, J. (2013). Introducción a las políticas públicas: Conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía. Bogotá D.C., Colombia: Iemp ediciones.

Actitudes lingüísticas internas

Internal linguistic attitudes



Lorena Mogollón Buitrago
Hernando David Sierra Ordoñez
Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia

Recibido: 05-04-2020 - Aprobado: 10-05-2020

Resumen

Este texto presenta un acercamiento a la definición del concepto de ‘actitudes lingüísticas internas’, así como a las metodologías para su estudio a partir de la lectura de los textos de varios autores y las discusiones que surgieron en torno a ellos. Esto, con el objetivo de comprender y reflexionar en torno a uno de los factores para evaluar la vitalidad/amenaza de las lenguas. El trabajo está organizado de la siguiente manera: en §1 se abordará los problemas en torno a los conceptos clave de ‘actitud’ y ‘actitudes lingüísticas’, para en §2 dar una definición propia de ‘actitudes lingüísticas internas’. Posteriormente, en §3 se exponen de forma crítica metodologías que pueden usarse para el estudio de las actitudes lingüísticas internas. Por último, se cierra con una conclusión

Palabras clave: actitudes lingüísticas; lenguas en peligro; revitalización lingüística.

Abstract

This text presents an approach to the definition of the concept of ‘internal linguistic attitudes’, as well as to the methodologies for its study based on the reading of the texts of various authors and the discussions that arose around them. This, in order to understand and reflect on one of the factors to assess the vitality / threat of languages. The work is organized in the following way: in §1 the problems around the key concepts of ‘attitude’ and ‘linguistic attitudes’ will be addressed, and in §2 it will give a proper definition of ‘internal linguistic attitudes’. Subsequently, in §3 methodologies that can be used for the study of internal linguistic attitudes are critically exposed. Finally, it closes with a conclusion

Keyword: linguistic attitudes; endangered languages; linguistic revitalization.

Lorena Mogollón Buitrago, Hernando David Sierra Ordoñez y Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez: estudiantes de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

Para citar este artículo: Mogollón-Buitrago, L., Sierra-Ordoñez, H. D., & Gutiérrez-Rodríguez, S. J. (2020). Actitudes lingüísticas internas. *Sendas Sociales* (2), 115-127.

1. Preliminares sobre las actitudes en general

Primero, es necesario acercarnos al concepto de actitudes en términos generales para poder hablar sobre las actitudes lingüísticas y así llegar al concepto de actitudes lingüísticas internas. De esta manera, podemos partir de una definición básica desde el punto de vista psicológico, el cual hemos visto como el lugar desde donde empieza la construcción del concepto de actitudes lingüísticas.

Para Garrett (2007) una actitud es una “disposición para reaccionar favorable o no favorablemente a una clase de objetos” (p.116). Además, el autor citado menciona que las actitudes se aprenden en el proceso de la socialización humana. Sobre esta definición, el autor también menciona que “las actitudes adquiridas en los estadios más tempranos de la vida son difíciles de ser modificadas” (p. 116). Esto resulta interesante para ser abordado desde el punto de vista metodológico, ya que permite cuestionarse sobre la posibilidad de observar cómo se adquieren las actitudes; además de sus posibles cambios a lo largo de la vida del hablante. En cambio, Barbosa (2015) se refiere al concepto de actitud como “la tendencia psicológica que es expresada en la evaluación de una entidad particular con algún grado de agrado o desagrado hacia ella” (p.14). Al comparar las dos definiciones se puede observar que proponen que las actitudes son expresadas con valores negativos o positivos. Sin embargo, las dos explicaciones del concepto se enfocan en procesos distintos, la primera en reacciones y la segunda en evaluaciones.

En concordancia con lo anterior, en el estudio de las actitudes existen dos posturas teóricas: la conductual o comportamental, y la mentalista; ambas implican diferencias metodológicas para las investigaciones. Por un lado, el enfoque conductual analiza las opiniones que los individuos tienen hacia determinadas variedades o lenguas (Fishman, 1970 citado por González, 2005), a partir de la observación directa y evitando la introspección relacionada con un proceso de interpretación de lo que dicen los hablantes. Por otro lado, el enfoque mentalista considera las actitudes como un estado mental, un proceso de estímulo y respuesta ante el estímulo; a raíz de esto, en el enfoque mentalista las actitudes no se pueden observar directamente y deben ser investigadas mediante introspección.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, teniendo en cuenta que los procesos de reacción y evaluación siempre se darán con respecto a aquello frente lo que se tiene una determinada actitud, proponemos diferenciar tres componentes de las actitudes: el componente cognitivo, que comprende creencias y estereotipos; el componente afectivo, del que hacen parte las evaluaciones y los sentimientos; y el componente conductual, relacionado con las reacciones.

2. El concepto de actitudes lingüísticas

Teniendo en cuenta la discusión anterior sobre el concepto de ‘actitud’ en general, se introduce ahora el concepto de ‘actitudes lingüísticas’. Una primera observación sobre el concepto de ‘actitudes lingüísticas’ es que en la literatura no hay una definición homogénea, de modo que cada investigador ha tenido que asumir una definición propia que se ajuste a sus intereses, tal como lo menciona Barbosa (2015). Pese a esta dificultad conceptual, hemos podido observar que en algunas ocasiones se da por hecho que las actitudes lingüísticas son la disposición que los hablantes tienen hacia su propia lengua, relacionada con lo que piensan de ella, como ocurre en Sallabank (2013).

En relación con lo anterior, es posible aún más posturas en el marco de la definición de las actitudes lingüísticas. Podemos ver que allí se reúnen discusiones que engloban distintos actores y diferentes aspectos relacionados a la lengua, lo cual hace que la definición de ‘actitudes lingüísticas’ se haga desde un gran conglomerado de posturas. Por ejemplo, en el caso de Martí et al. (2005) las actitudes lingüísticas se definen como formadas a partir de complejos procesos basados en **creencias, representaciones y percepciones que se establecen alrededor de las lenguas**. Todos estos están relacionados con un sentimiento particular de aceptación/gusto o rechazo. Además, las actitudes frente a una lengua dependen directamente de la relación establecida entre ella y el grupo que representa.

Para Sallabank (2013,) las actitudes lingüísticas no se tienen únicamente frente a una lengua o una variedad de una lengua, sino también frente a habilidades con respecto a la lengua o el lenguaje. Dentro de estas habilidades se incluyen, por ejemplo: el bilingüismo, el multilingüismo, la literacidad, etc. Podemos ver en estas dos definiciones que se menciona a alguien que tiene una actitud frente a algo. Sin embargo, no hay una mención explícita con respecto a quienes son los actores involucrados, entendiendo como posibles actores a personas, grupos/comunidades, sociedades nacionales, Estados, instituciones y demás.

Por su parte, Malaver (2002) define el concepto de actitud lingüística como un conjunto de posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan hacia una lengua o variedad lingüística. Aquí debemos mencionar que, en contraste con lo que dice Sallabank (2013), las actitudes lingüísticas no solo se tienen frente a la propia lengua, sino también hacia otras. Adicionalmente, Blas Arroyo (2005) propone que las actitudes lingüísticas se fundamentan, no en diferencias lingüísticas, sino en **estereotipos**

“las actitudes lingüísticas son la disposición que los hablantes tienen hacia su propia lengua, relacionada con lo que piensan de ella

”

o prejuicios que se tengan con respecto a individuos o comunidades que hablan determinadas lenguas o variedades.

Todo lo anterior se puede reunir en el concepto de **conciencia lingüística**, definiéndolo como la disposición sobre la propia lengua, sobre otras y sobre las relaciones que puedan existir entre diversas lenguas. Esta conciencia se determina a través de un saber adquirido en la socialización, que puede estar basado en hechos reales o no. Además, este saber proporciona los fundamentos para identificar las variedades o lenguas que tienen mayor prestigio y que a su vez obedecen a las **creencias** sobre lo “correcto” que vienen estipuladas por ese conocimiento (Blas Arroyo, 2005).

Por otro lado, relacionando el concepto de actitudes lingüísticas con procesos de revitalización, Fasold (1984) reconoce que la propia actitud con respecto de una lengua conlleva ineludiblemente una valoración sobre su supervivencia. De la misma manera, Grenoble y Whaley (2006) enfocan sus apreciaciones sobre las actitudes considerando su importancia para la vitalidad de lengua y para los procesos de revitalización. Aunque no brindan una definición como tal, sí plantean algunos elementos interesantes: primero se anota que la mayoría de las comunidades no tienen actitudes homogéneas; esto puede darse tanto en comunidades en las que hay habilidades lingüísticas uniformes como en las que no. Segundo, en muchas de las comunidades pueden encontrarse tanto actitudes modernistas, como tradicionalistas. Así, las primeras están enfocadas en cómo la lengua puede limitar las oportunidades de acceso a trabajo y educación, mientras que las segundas, se preocupan porque la pérdida de la lengua agote el sentido de identidad.

Realizando una comparación entre las diferentes conceptualizaciones de las actitudes lingüísticas que se han revisado, es posible ver ciertas generalidades que las atraviesan. Primero, se observa que dentro de las actitudes lingüísticas podrían o no intervenir diversos actores, a saber: aquellos que tienen una actitud determinada y aquellos frente a los que se tiene una actitud. Lo anterior nos hace sospechar que en términos generales el concepto de ‘actitudes lingüísticas’ no es equivalente al de ‘actitudes lingüísticas internas’, que será entonces definido en la siguiente sección. Segundo, se puede ver que el concepto de creencias y representaciones es importante para dar una definición de actitudes lingüísticas, pues estas no se ven fundamentadas en hechos reales sobre las lenguas o variedades frente a las que se tiene una determinada actitud. Tercero, se nota que las actitudes lingüísticas son positivas o negativas y que no son homogéneas en los grupos o comunidades que las poseen.

2.1 Actitudes lingüísticas internas

Una vez se ha dado la discusión alrededor del concepto de actitudes lingüísticas y se ha mostrado la diversidad de posturas y factores que intervienen en el intento de

su definición, proponemos en lo que sigue una definición del concepto de ‘actitudes lingüísticas internas’. Resaltamos que no se encontró una definición precisa de ‘actitudes lingüísticas internas’, aunque el concepto sí puede extraerse de la división que hace UNESCO (2003) al abordar las actitudes lingüísticas. Las actitudes internas son las referentes al Factor 8 para la evaluación de la vitalidad de una lengua: **las actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua**. Del mismo modo, UNESCO (2003) propone los criterios que se exponen a continuación para evaluar las actitudes internas:

Grado	Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su lengua
5	Todos los miembros conceden valor a su lengua y desean que se promueva.
4	La mayoría de los miembros apoyan el mantenimiento de la lengua.
3	Muchos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
2	Algunos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
1	Solo unos pocos miembros apoyan el mantenimiento de la lengua; otros son indiferentes o pueden incluso apoyar su pérdida.
0	A nadie le preocupa que se pierda la lengua; todos prefieren emplear una lengua dominante.

Entonces, las actitudes lingüísticas internas son las evaluaciones, creencias y comportamientos que los hablantes poseen sobre su propia lengua o variedad, las cuales han pasado por un proceso de interiorización colectiva e individual. Las actitudes internas se generan en el marco de contextos locales o comunitarios que **dan cuenta de las actitudes en una dimensión ‘micro’**, en comparación a actitudes lingüísticas dadas en contextos ‘macro’, como los originados alrededor de instituciones y Estados que tiene actitudes lingüísticas conectadas a proyectos políticos en la construcción de Estados-nación. Esto último, nos indica que las actitudes lingüísticas internas en ocasiones pueden estar estrechamente relacionadas con creencias, estereotipos y discursos producto de procesos de dominación política, social, económica, cultural e histórica, que producen el desplazamiento de los valores culturales, como la lengua de las comunidades minorizadas en el marco de estas relaciones.

Además, en el origen de las actitudes lingüísticas internas también influye el prestigio que adquiere una lengua o una variedad frente a otra dependiendo de la relación de dominio entre ellas. En conexión con lo anterior, cuando una lengua adquiere o pierde dominios de uso en función de su prestigio y/o adquiere o pierde su carácter de ‘oficial’, también emergen creencias y evaluaciones diversas entre los hablantes de tal lengua (o variedad). Lo anterior da como resultado que al interior

de una comunidad las actitudes lingüísticas internas no sean fenómenos homogéneos, sino que también respondan a los intereses, las creencias y las relaciones que existen entre la lengua y la identidad a largo de los distintos grupos etarios; todo en función de la relación que se mantiene con 'otros' y las ideas asociadas a ellos y sus lenguas. Estos 'otros' pueden estar representados por comunidades de hablantes de otras lenguas locales, es decir también en planos 'micro' o por la sociedad nacional dominante y la(s) lengua(s) asociada(s) a ella, es decir en planos 'macro'. En relación con esto, también las actitudes lingüísticas internas se dan con relación a fenómenos como el multilingüismo y el bilingüismo.

Con lo anterior en mente, las actitudes lingüísticas internas son fenómenos multifactoriales que deben abordarse teniendo en cuenta las relaciones que se tejen entre cada uno de ellos. También, son clave en el esfuerzo que se haga para la revitalización y/o el mantenimiento de una lengua o variedad, pues son aquello que toca directamente a los hablantes en su historia de vida personal, familiar y comunitaria en relación con la lengua, y nos cuentan la historia de la relación que esta ha tenido con otros grupos humanos y sus lenguas. De esta forma, tenemos en cuenta que las actitudes lingüísticas internas también nos dicen qué posturas tienen los hablantes de la lengua frente a otros grupos y sus lenguas, qué posición ocupan en el marco de la relación que hay entre estos grupos y el propio, y cómo las actitudes se relacionan con decisiones en la práctica lingüística, es decir, en lo relacionado con la utilización de la lengua.

2.2 Algunos conceptos clave en el abordaje a las actitudes lingüísticas internas

Con la definición que hemos dado surgen algunos conceptos clave que deben ser tenidos en cuenta. Los conceptos de identidad, ideología de lengua, prestigio y estatus, dominación, y la relación entre actitud lingüística y práctica lingüística. Todos estos atraviesan nuestra definición y deben ser tenidos en cuenta en el abordaje del concepto.

Comenzamos por entender la **identidad** como un concepto que refiere a la 'similitud', la cual precede y establece la identidad (Bucholtz y Hall, 2004). Así es como en el marco de las relaciones sociales, la identidad se relaciona con el establecimiento de una similaridad operando en la disminución de lo que hace a las personas 'diferentes' (Bucholtz y Hall, 2004). De esta forma, la identidad funciona en un proceso de constante construcción en diversos planos y que puede implicar el establecimiento de una 'alteridad' con respecto a un 'otro'; todo mediante mecanismos también abordados en Bucholtz y Hall (2004).

En el marco del tema de actitudes lingüísticas internas, las relaciones con la lengua o la variedad son estrechas en tanto vincula al individuo a un grupo, unas prácticas, unos valores culturales y una forma de ver el mundo, que lo hace parte de un

colectivo y lo diferencia de otros. En relación con el concepto de **ideología de lengua**, podemos decir que este se refiere a las ideas socialmente motivadas acerca de cómo funciona la lengua y la comunicación, aquí se resalta la naturaleza social del lenguaje (Sallabank, 2013). Al ser basadas en creencias culturales profundamente arraigadas que relacionan las prácticas lingüísticas con un ‘deber ser’, es clara la influencia de las ideologías de lengua en las actitudes. En conexión con esto, la pareja de conceptos **prestigio y estatus** juega un papel importante, al ser producto de las relaciones desiguales entre lenguas y grupos de hablantes, pues es en este tipo de relaciones que algunas lenguas adquieren mayor representatividad, admiración, uso, respeto y son mejor vistas que otras. El estatus está mayoritariamente relacionado con el hecho de conferir a una lengua el carácter de oficialidad, cooficialidad o no-oficialidad, lo cual la puede dotar de más poderes y beneficios, en el caso donde posee estatus oficial o cooficial, y de desventajas y desplazamiento, en el caso de la no oficialidad.

“las actitudes lingüísticas internas son fenómenos multifactoriales que deben abordarse teniendo en cuenta las relaciones que se tejen entre cada uno de ellos

”

Acerca de la **dominación**, puede definirse como una “especie de falta de balance de poder, injusta y sin restricción, que permite que agentes y sistemas controlen a otros agentes o las condiciones de sus acciones” (McCammon, 2018). Para nosotros esto se puede relacionar a cómo un grupo humano se ha interpuesto sobre otro ejerciendo distintos tipos de violencias, entre ellas la simbólica, que nos habla del desplazamiento que sufren las lenguas al ser prohibidas, por ejemplo. También, cómo los valores culturales de un pueblo se imponen sobre los de otro, produciendo el desplazamiento de los valores del afectado y creando disposiciones negativas en torno a lo propio, en tanto es sistemáticamente relegado, en el marco de lo cual también se usa la violencia física. Por último, debemos tener en cuenta la relación entre **actitud lingüística y práctica lingüística**, pues las actitudes tiene un correlato ‘material’ que es cómo los hablantes usan la lengua en la interacción comunicativa. Los usos que se le den a la lengua, los dominios en los cuales se encuentre presente nos dejan ver lo que hablantes hacen con ella, lo cual puede diferir drásticamente de lo que los hablantes dicen sobre la lengua y su uso.

3. Investigación en actitudes lingüísticas internas

A continuación, la Tabla 1 recoge las técnicas usadas en el estudio de las actitudes lingüísticas. Consideramos que estas pueden ser utilizadas para el estudio de las actitudes lingüísticas internas, pues sus propósitos se ajustan a la definición propuesta.

Tabla 1. Técnicas para la investigación en actitudes lingüísticas internas

Descripción del uso de la técnica en cada caso	
Cuestionario	
Cuestionarios abiertos A) Agheyisi (1970)	A) Uno de los objetivos de los cuestionarios abiertos es animar a los sujetos a expresar libremente sus puntos de vista individuales acerca del objeto focal. Las preguntas de estos cuestionarios suelen ser del tipo ¿Qué piensa usted de...? y ¿Cómo reaccionaría a...?. Por ejemplo, ¿qué piensa usted del uso de la lengua vernácula en la escuela? Este tipo de preguntas abiertas pueden revelar preguntas y temas que no habían sido considerados previamente por el investigador. No obstante, este tipo de cuestionarios pueden traer problemas para medir los resultados y es por ello que muchos investigadores recurren primero a esta técnica para hacer estudios piloto.
Cuestionarios cerrados Fuentes para consultar: A) Sallabank (2013) B) Hernández (2016) C) Barbosa (2015)	A) Se han usado cuestionarios que incluyen afirmaciones actitudinales o relacionadas con aspectos identitarios, ante las cuales los respondientes eligen si están “fuertemente en contra”, “levemente en contra”, “neutrales”, “levemente a favor” o “fuertemente a favor”. En otras palabras, usan escalas cerradas para medir la favorabilidad.
	B) Aquí se usó un sondeo de lengua (language survey) para develar el rol y la significancia que tienen las actitudes en el marco de esfuerzos de revitalización. Se realizaron preguntas en secciones de demografía, trasfondo familiar, trasfondo lingüístico, uso de lengua, proficiencia en lengua y actitudes lingüísticas. Esta información es vista como necesaria para llegar a conclusiones de quién habla la lengua, cuándo, dónde, con quién y cómo; todas indicativas de actitudes lingüísticas.
	C) Se usaron dos tipos de cuestionarios: un cuestionario de información básica y un cuestionario de actitudes lingüísticas. En el caso del primer cuestionario, las preguntas acerca del género, la edad, la educación y tiempo de residencia en los EE.UU. se usaban como variables dependientes en el estudio de las actitudes lingüísticas, para establecer relaciones entre el trasfondo social de las personas y las actitudes. El segundo cuestionario fue diseñado para elicitación exclusivamente actitudes lingüísticas acerca de la lengua en general, su estatus, su mantenimiento y el bilingüismo. Al igual que en (A), el cuestionario plantea escalas de favorabilidad.
Entrevista	
Entrevista no estructurada Fuentes para consultar: A) Hernández (2016)	A) Usadas como complemento a los sondeos de lengua, para obtener mayor profundidad sobre actitudes lingüísticas pasadas y actuales. Con ellas se logra elicitación de respuestas más espontáneas y detalladas acerca de pensamientos, sentimientos y experiencias. En este caso las respuestas fueron agrupadas por temáticas y expuestas de forma literal sin comentario o interpretación del investigador.
Entrevista estructurada: Fuentes para consultar: A) Barbosa (2015)	A) Una ‘entrevista sociolingüística’ fue usada para elicitación de actitudes lingüísticas en el discurso, en torno a la lengua en general, su estatus, su mantenimiento, el bilingüismo y experiencias con prejuicios lingüísticos. La entrevista fue diseñada de acuerdo con una definición precisa de lo que son las actitudes lingüísticas y para contrastar los resultados expuestos en los cuestionarios cerrados.

Descripción del uso de la técnica en cada caso	
Etnografía Fuentes para consultar: A) Sallabank (2013)	A) La observación etnográfica se ha usado para contrastar las respuestas en los formularios cerrados con las acciones concretas de las personas y lo que dicen en otros contextos “no controlados”. La etnografía ayuda a develar las ideologías subyacentes y las creencias encubiertas que no son reveladas en las preguntas directas, pero que sí son inferidas o deducidas de discursos o en la observación de prácticas.
Pares ocultos Fuentes para consultar: A) González (2008) Stefanowitsch (2005)	A) La técnica de los pares ocultos nace como respuesta a la necesidad de averiguar las actitudes reales que poseen aquellos que hacen parte del estudio, en lugar de los estereotipos que se pueden reproducir en el discurso si se les pregunta directamente. En esta técnica se hace uso de un hablante con la capacidad de producir diferentes variedades de una lengua o de hablar diferentes lenguas; al hablante se le pide que realice grabaciones en todas las variedades o lenguas de las cuales se desee averiguar las actitudes y luego se exponen estas muestras a los participantes del estudio mientras estos creen que están escuchando a hablantes diferentes. Los investigadores deben preparar escalas de favorabilidad para evaluar las respuestas en términos de atractivo personal o social y estatus.
Análisis del discurso y análisis crítico del discurso Fuentes para consultar B) Barbosa (2015)	A) Usado para atender a la expresión de las actitudes en el discurso, pues es una de las maneras en las que se expresan y se reproducen. Se ha visto que las actitudes son expresadas en el discurso a través del uso de elementos semánticos, sintácticos, fonológicos y pragmáticos. También, bajo la idea de que el discurso puede comunicar acciones, identidades e ideas. Además, el análisis crítico del discurso permite enfocarse en las maneras en las que el discurso actúa, confirma, legítima, reproduce o relata las relaciones de poder que dan origen a injusticias y desigualdades, en este caso, relacionadas a la lengua y sus hablantes (Barbosa, 2015).

En la síntesis antes presentada es posible observar que hay una amplia diversidad de técnicas que pueden usarse para investigar las actitudes lingüísticas internas, aunque estas se han adaptado a los intereses de los investigadores y a como cada uno comprende el concepto más general de ‘actitudes lingüísticas’. De hecho, al ser un concepto tan complejo puede considerarse válido que exista esta diversidad, pues permite investigar desde diferentes enfoques. **Además, hemos visto que existe una predominancia a usar más de una técnica, para así contrastar de mejor forma los datos que cada uno arroje y lograr que los resultados sean más contundentes.** Vale la pena resaltar, que si bien la UNESCO (2003) propone unos criterios para evaluar el grado de las actitudes lingüísticas internas, no se menciona qué metodologías podrían diseñarse para llegar a conclusiones acordes con los grados que son propuestos.

Adicionalmente, hay que señalar que en ninguno de los diseños metodológicos se propuso un enfoque colaborativo que involucre a las comunidades. Es más, al abordar los textos que se usaron como fuente, muchas veces se percibe una distancia entre el investigador y quienes responden a los test o las entrevistas. Así, consideramos que sería apropiado tener en cuenta que, como las actitudes están ligadas a las experiencias personales de los hablantes, podrían crearse espacios más propicios a la reflexión colectiva sobre los asuntos relacionados con las actitudes lingüísticas, eso

sí, teniendo en cuenta las particularidades culturales de cada comunidad. También, es necesario que los hablantes se involucren de forma activa y propositiva en el marco de la investigación.

Finalmente, creemos que sí hay técnicas que podrían ser más útiles que otras; por ejemplo, la etnografía es primordial y no debería faltar en ninguno de los estudios. Ya que, podría ayudar a resolver el hecho de que los hablantes respondan a cuestionarios y entrevistas con información que no refleja la realidad de su uso de la lengua o de las actitudes que tienen hacia ella. Sí creemos que las actitudes pueden ser observadas e inferidas de comportamientos y discursos en los hablantes.

Conclusiones

Después de todo lo expuesto podemos plantear las siguientes conclusiones. En primer lugar, los retos para definir el concepto de ‘actitudes lingüísticas internas’ nacen de la dificultad de definir las ‘actitudes lingüísticas’ en general y de las complejas relaciones que mantienen ambas con diversos conceptos, tales como los que se han intentado explicar en nuestra exposición. Al tiempo, estas dificultades reflejan claras faltas de consenso en la disciplina, que también se ven expresadas en las diversas metodologías para el estudio de las actitudes.

También en relación con las metodologías, aunque son diversas y muestran distintos tipos de aproximaciones, debemos tener en cuenta que esta flexibilidad permite que los investigadores adopten sus métodos a las características de las comunidades que estudian. No obstante, resaltamos la importancia de que estas sean colaborativas y que permitan que los hablantes de las lenguas se involucren de forma activa y propositiva en su estudio.

Por último, podemos concluir que el asunto de las actitudes lingüísticas internas es uno que obliga a tener aproximaciones interdisciplinarias en el marco de su estudio. Esto, porque ya hemos visto que las actitudes se relacionan con fenómenos que pueden ser psicológicos, históricos, sociales, económicos, culturales y demás. Si no se tiene en cuenta esta naturaleza del concepto en su estudio, se podrían obviar elementos indispensables para su entendimiento.

Referencias bibliográficas

Barbosa, M. R. (2015). *Spanish-speaking Immigrants in a U.S. Midwestern Community: An Exploration of Attitudes Towards Spanish, Spanish in the U.S., Language Maintenance, And Bilingualism*. Purdue University.

- Blas Arroyo, J. L. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*. Madrid: Cátedra.
- Bucholtz, M., y Hall, K. (2004). Language and Identity. In A. Duranti (Ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Oxford (UK): Blackwell Publishing.
- Fasold, R. (1984). *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.
- Garrett, P. (2007). Language Attitudes. En C. Llamas, L. Mullany, & P. Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics* (pp. 116–121). New York: Routledge.
- González Martínez, J. (2008). Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (págs. 229-238). Pamplona: Servicio de publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Grenoble, L. y Whaley, L. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. New York: Cambridge University Press.
- Hernández, A. C. (2016). *The Role of Language Attitudes in Ysleta Del Pueblo's Sur Language Revitalization Efforts*. The University of Texas at El Paso.
- Malaver, I. (2002). *Dime cómo crees que hablas y te diré quién eres. Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla caraqueña*. *Oralia*, 5, 181-202.
- Martí, F., Ortega, P., Idiazabal, I., Barreña, A., Juaristi, P., Uranga, B., & Amorrortu, E. (2006). *Palabras y Mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.
- McCammon, C. (2018). Domination. Recuperado en Mayo 29, 2019, desde: <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=domination>
- Sallabank, J. (2013). *Attitudes to Endangered Languages Identities and Policies*. New York: Cambridge University Press.
- Stefanowitsch, A. (2005). *Empirical Methods in Linguistics: The matched guise technique*. Recuperado en Mayo 28, 2010, desde: http://socialperspectives.pbworks.com/f/exp_matchedguise.pdf
- UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Informe del Grupo especial de expertos sobre las lenguas en peligro. París

Actitudes lingüística: hacia la variedad venezolana en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Linguistic attitudes towards the Venezuelan variety in students of the National University of Colombia and the Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá



**Katherine Lucía Gil García
Brayan Mauricio Méndez Camacho
Hernando David Sierra Ordoñez
Yulieth Juanita Torres Espinosa
Universidad Nacional de Colombia**

Recibido: 13-04-2020 - Aprobado: 10-06-2020

Resumen

Este estudio explora las actitudes lingüísticas de estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana hacia la variedad venezolana. Dado que Bogotá ha sido el epicentro de una gran migración venezolana, lo que genera un contacto constante con dicha variedad del español. Por consiguiente, se busca indagar sobre las actitudes lingüísticas de la comunidad universitaria y su relación con la construcción de la identidad de aquella comunidad de habla. Para esto se hace uso de técnicas para la investigación cualitativa como la entrevista y la observación, en las cuales se estudió el uso de las expresiones lingüísticas y corporales. Los resultados indican que en general los estudiantes muestran actitudes neutras hacia el español venezolano, y en cuanto a la imagen que tienen de los venezolanos se caracteriza por tener un matiz negativo.

Palabras clave: actitudes lingüísticas, variedad venezolana, identidad cultural, investigación cualitativa.

Abstract

This study explores the linguistic attitudes of students from the National University of Colombia and the Pontificia Universidad Javeriana towards the Venezuelan variety. Since Bogotá has been the epicenter of a great Venezuelan migration, which generates constant contact with this variety of Spanish. Therefore, it seeks to investigate the linguistic attitudes of the university community and its relationship with the construction of the identity of that speaking community. For this, techniques are used for qualitative research such as interview and observation, in which the use of linguistic and bodily expressions was studied. The results indicate that in general the students show neutral attitudes towards Venezuelan Spanish, and in terms of the image they have of Venezuelans, it is characterized by having a negative nuance.

Keywords: linguistic attitudes, Venezuelan variety, cultural identity, qualitative research.

Katherine Lucía Gil García, Brayan Mauricio Méndez Camacho, Hernando David Sierra Ordoñez y Yulieth Juanita Torres Espinosa: estudiantes de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

Para citar este artículo: Gil-García, K. L., Méndez-Camacho, B. M., Sierra-Ordoñez, H. D., & Torres Espinosa, Y. J. (2020). Actitudes lingüísticas hacia la variedad venezolana en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. *Sendas Sociales* (2), 129-161.

1. Introducción

Colombia es el país que acoge a la mayor población migrante de origen venezolano con más de un millón cien mil personas, según reporta Migración Colombia (2018). La población venezolana de Bogotá ha venido viendo un incremento en sus números, sobre todo, desde el año 2016 al presente, siendo el 2018 el año de mayor movilización hacia la capital. Esta migración masiva de venezolanos a Colombia es producto de una serie de factores que claramente se han debido a los malos manejos políticos, económicos y sociales del Estado venezolano por parte del ejecutivo, principalmente. Es de gran importancia indicar aquello pues es en la oficina presidencial donde se concentran, dice López (2016), el poder y la toma de decisiones. Esta centralización del poder terminó por desequilibrar el peso institucional y gubernamental hacia una sola persona. Con la muerte de Hugo Chávez en 2013, el país entró en una crisis política que desde entonces no ha dejado de profundizar y, como una bola de nieve, se ha llevado consigo a todo un país. La elección y reelección de Nicolás Maduro en contiendas electorales de dudosa transparencia, el descenso del precio internacional del petróleo, la constante represión violenta de la población civil, la demoledora inflación que ha dejado sin valor la moneda nacional, el control del mercado cambiario y el desabastecimiento de, prácticamente, todo bien material han sido los causantes de esta, la mayor diáspora venezolana de los últimos tiempos.

Por la cercanía geográfica, la ciudad de Cúcuta en el departamento de Norte de Santander, ha sido la que más ha sentido los efectos no sólo del constante y masivo flujo migratorio sino de la inestabilidad que vive el país vecino. Aún así, otras ciudades de Colombia han recibido un gran número de venezolanos. Sobre todo, Bogotá por su calidad de ciudad capital, que según reportó el Ministerio de Relaciones Exteriores, para diciembre de 2018 había 225.000 personas venezolanas en la ciudad (Migración Colombia, 2018). Dado este amplio número de migrantes en Bogotá, en la presente investigación se analizarán las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia hacia la variedad dialectal de esta población. Cabe resaltar que se habla de ‘variedad venezolana’ como una generalización, sin desconocer las variedades que existen en el español venezolano, resaltando que dichas variedades se toman como conjunto que responde al objetivo de la presente investigación. Por el tiempo disponible para el desarrollo de ésta, no es posible profundizar, con la minucia que se necesita, en el análisis de las actitudes para todas las variedades posibles en el amplio repertorio lingüístico de variedades dialectales que poseen los migrantes venezolanos establecidos en la ciudad de Bogotá.

Así, teniendo en mente nuestra pregunta de investigación: ¿cuáles son las actitudes lingüísticas de un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia hacia la variedad de español venezolano? Nos planteamos tres objetivos a cumplir en este estudio: primordialmente, describir las actitudes lingüísticas de dos grupos de universitarios: un grupo perteneciente a la universidad pública (Universidad Nacional) y uno a la privada (Pontificia Universidad Javeriana) de la ciudad de Bogotá hacia la variedad de español venezolano. En esa medida, nos propusimos indagar acerca de las concepciones identitarias que se encuentran ancladas a la variedad venezolana. Asimismo, identificar las estructuras discursivas (palabras recurrentes, eufemismos, disfemismos, etc.) y expresiones corporales (gestos, tono de la voz, etc.) que dan cuenta de las actitudes lingüísticas, es decir, cómo se reflejan a través del discurso.

De ese modo, es importante analizar las actitudes hacia los migrantes y sus implicaciones sociolingüísticas ya que de ahí no sólo es posible extraer información lingüística que nos permita poner en evidencia el estado de este contacto dialectal que aún no ha sido documentado; sino también los efectos que estas actitudes irradian en la construcción identitaria del otro y en el proceso de integración a las dinámicas sociales del lugar de acogida. Para ello, se presenta el marco teórico donde se esbozan los conceptos y las posturas académicas que fundamentan esta investigación, seguido a eso se hará la descripción de los métodos utilizados, continuando con el análisis y discusión de los resultados que se obtuvieron, para así finalizar con las conclusiones que de ellos se derivaron.

Marco teórico

El concepto central del presente trabajo es el de actitud lingüística, la cual es definida como un conjunto de posturas críticas y valorativas que los hablantes realizan hacia una lengua o una variedad lingüística (cfr. Appel y Muysken 1987:17; Malaver 2002:182). Dichas actitudes se basan frecuentemente en creencias y no en hechos reales (Fasold, 1984: 176); lo cual indica que sus fundamentos “no son diferencias lingüísticas, sino estereotipos y prejuicios relacionados con las personas que hablan determinadas lenguas o variedades” (Blas Arroyo, 2005:325). Por consiguiente, los miembros de una comunidad de habla poseen una conciencia lingüística que está determinada por un “saber”, basado en hechos reales o no, que les proporciona los fundamentos para identificar las formas prestigiosas que obedecen a los criterios de corrección estipulados por aquel conocimiento (Blas Arroyo, 2005).

Por ende, es de nuestro especial interés indagar acerca de las actitudes lingüísticas de los hablantes de la variedad de español en Bogotá hacia la variedad venezolana, teniendo en cuenta que “las actitudes lingüísticas no se heredan, sino que se aprenden.

Y, en consecuencia, pueden modificarse también, especialmente a través del sistema educativo” (Blas Arroyo, 2005:325). Por esto, el grupo sobre el cual se llevó a cabo la descripción y análisis de dichas actitudes pertenece al contexto educativo universitario de carácter privado y público.

Además, cabe destacar que las dimensiones que componen la actitud, siguiendo la línea tradicional de la psicología, son tres: la cognitiva que se refiere al conocimiento o creencias acerca de una lengua o variedad determinada, la afectiva que contiene los sentimientos hacia aquella y, por último, la conducta que refleja la influencia de las dos anteriores en las elecciones que el hablante toma en una interacción comunicativa que condicionan su actuación (Edwards, 1985:140). Dichas dimensiones hacen parte del estudio que se ha abordado sobre las actitudes lingüísticas, desembocando en dos aproximaciones teóricas:

- Conductista: enfoque metodológico en el que se recogen datos por medio de la observación de la dimensión conductual; analizando los comportamientos lingüísticos reflejados en las elecciones del hablante bajo determinados contextos (Fasold, 1996).
- Mentalista: enfoque metodológico que se basa en la dimensión cognitiva y en afectiva. Por ende, los datos sobre estas dimensiones “no pueden observarse de forma directa, sino que han de ser inferidos a partir del comportamiento y de las confesiones realizadas por los propios hablantes, lo cual, en ocasiones, puede menoscabar su fiabilidad” (Blas Arroyo, 2005:322).

Cabe resaltar que, de las anteriores aproximaciones de estudio, este trabajo investigativo tomó el enfoque metodológico mentalista. Dado que las dimensiones sobre las que se indagaron fueron la cognitiva y la afectiva; destacando así que las actitudes de los hablantes son expresadas a través de sus enunciados, especialmente, por su codificación lingüística en partículas discursivas. Lo anterior entendiendo dichas partículas desde la definición proporcionada por J. Portolés (2008) citado por Victoriano Gaviño (2014:14): “hiperónimo de términos como ‘marcador del discurso’, ‘conector’, ‘operador discursivo’, etc.”. Igualmente, es importante tener en cuenta el concepto de comunidad de habla ya que los venezolanos que se han establecido en Bogotá hacen parte de una. Así mismo, para el estudio de las actitudes es relevante tener en cuenta la comunidad de habla, de acuerdo con esto Calderón, D. (2009) afirma: “... los miembros de una comunidad de habla se distinguen por mantener una variedad lingüística y conservarla como diferente de las demás variedades”. Así, una comunidad de habla puede definirse como una comunidad que comparte principalmente un sistema lingüístico, que se diferencia tanto de otros sistemas como de variedades del mismo sistema, además de un conjunto de rasgos culturales y sociales, y patrones o modelos de comunicación o interacción.

La lengua es un rasgo identitario de una comunidad de habla, y es una característica importante para la interacción social, un grupo de hablantes miembros de una comunidad comparten unos conocimientos que les permiten participar de forma adecuada dentro de las interacciones comunicativas. Igualmente, cabe resaltar que una comunidad de habla hispana comparte unas actitudes lingüísticas tanto endógenas como exógenas. También se debe tener presente la cultura como un rasgo de identidad dentro de una comunidad de habla. Por esto es propicio brindar una definición de cultura, a pesar de la complejidad del asunto, en esta investigación es posible tomar la interpretación que propuso Tylor (1871) tomando la cultura como un “todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad.” (Tylor, 1871 citado por Barrera, 2013).

“La lengua es un rasgo identitario de una comunidad de habla, y es una característica importante para la interacción social



A partir de esta definición, se hace posible introducir las identidades culturales que se hacen presentes en los discursos de los individuos que hacen parte de una comunidad, el concepto de identidad cultural “encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias” (Molano, 2007). Es importante hablar de la identidad cultural en tanto que se puede ver como la lengua y en el caso particular de la presente investigación, el registro de una comunidad específica se vuelve una forma de ratificar a este grupo con respecto a otros; en esta investigación se pretende observar cómo a través del discurso de los entrevistados, se puede reafirmar o desconocer su propia identidad, así como la identidad del grupo que migra.

De igual manera es de vital importancia dedicar un espacio al concepto de dialecto, tan importante para la presente investigación. Por un lado, según el profesor Aráus (2005) el término dialecto designa de manera exclusiva a aquellas unidades lingüísticas que permiten identificar las distintas variantes territoriales en las que puede dividirse una lengua. De modo que, al hablar de dialecto, según esta definición, se está refiriendo a las variaciones que constituyen una lengua y que se hacen evidentes en los hablantes de ésta como producto de la distancia entre ellos. No obstante, Montes Giraldo (1980) agrega que: siendo la lengua un conjunto infinito de variedades lingüísticas lo que hay son hechos dialectales (lingüísticos) en número prácticamente ilimitado. De ahí que, delimitar un dialecto implica elegir entre esas innúmeras variantes unas cuantas, estudiar la extensión en que se dan y así determinar el dialecto, que resulta dependiendo enteramente de los fenómenos que se hayan considerado pertinentes para su definición. (p. 245)

A partir de ello, Montes Giraldo distingue varios tipos de dialectos o variantes entre los cuales nos interesa particularmente la variante diatópico-estructural que según Lázaro C. citado por Montes (1980) es la modalidad adoptada por una lengua en cierto territorio del cual está limitada por una serie de isoglosas (p. 246). Ahora bien, cuando se habla de variedad de prestigio se está haciendo mención a la variedad que goza de aceptación por una comunidad de habla y principalmente, su “validez no depende de su legitimidad etimológica, sino de factores extralingüísticos, por lo común impredecibles” (Blanch, 1972: 32). Además de eso, Rosenblat citado por Blanch (1972) afirma que el apremio por hablar correctamente o hablar la variedad culta o mejor valorada tiene que ver generalmente con la aceptabilidad social. El desequilibrio que se da en la apreciación o no de las variedades lingüísticas se vincula no tanto con el criterio intralingüístico como si con el criterio extralingüístico, es decir, en muchas ocasiones las enunciaciones que normalmente se asumían como vulgares o rústicas por su carácter vago, incoherente o torpe pueden volverse parte de la variedad culta o mejor apreciada por procesos de normalización de la comunidad de habla que dignifican plenamente dichas variantes.

Por otra parte, es de gran relevancia para la investigación brindar validez a las formas de comunicación no verbal que se presentan en las interacciones humanas: gestualidades, modelos de miradas y proxemia, son aspectos importantes de la significación. Cuando solo se muestra “lo que se haya estado diciendo se puede dejar por fuera importantes aspectos de lo que en ese momento estaba sucediendo entre los participantes” (Duranti, 2000:202). Birdwhistell, pionero en los estudios del significado a través de los movimientos corporales, define la comunicación no verbal como “la comunicación mediante expresión o lenguaje corporal desprovisto de palabras” (Birdwhistell, 1952) En su libro sobre “kinésica: el estudio de la comunicación no verbal”, Birdwhistell muestra las categorías principales mediante las cuales se puede hacer un análisis de lo que no se dice con palabras:

- El paralenguaje: el conjunto de factores no verbales de la voz (risas, entonación)
- La proxémica: el cómo las personas utilizan el espacio (personal y/o social) para comunicarse.
- La kinésica: lo que se llega a comunicar mediante gestos u otros movimientos corporales; incluyendo la expresión facial, el movimiento ocular y la postura entre otros. (Birdwhistell, 1952)

Habiendo dicho esto, se debe mencionar que es el análisis de la kinésica y los factores paralingüísticos lo que más interesa a esta investigación, dado que el entrevistador y el entrevistado siempre mantendrán una proxemia común durante el tiempo de la entrevista. Dentro del análisis del movimiento es importante notar: cuáles son las gestualidades del rostro, los movimientos oculares, qué está haciendo la persona con

sus manos, cuál es su postura corporal, pues cada uno de estos factores es un indicio del acto comunicativo total.

La mirada de las personas es un buen indicador de la atención o el interés que se está prestando a la persona con la que se mantiene un diálogo, los movimientos de las manos, responden en muchas ocasiones a convenciones presentes en una comunidad pragmática y son de importancia para el análisis. Pues, a través de estos se puede inferir cuál es la comunidad a la que pertenece la persona, o qué actitud tiene con respecto al tema del que se está dialogando o a la persona con la que dialoga (Birdwhistell, 1952).

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el habla venezolana es una variedad del sistema español, que contiene rasgos característicos que contrastan con otras variedades. Para entender el origen de estos rasgos, es necesario resaltar que el español que se habla en ese país es producto de un fenómeno de contacto de lenguas, en primer lugar, del español con las lenguas indígenas y posteriormente con otras variedades del español como la colombiana o ecuatoriana. De acuerdo con esto, Chumaceiro, I (2004) señala dos rasgos principales de esta variedad: pervivencia de formas poco utilizadas en otros dialectos y usos innovadores o idiosincráticos.

Los fenómenos lingüísticos distintivos se presentan en los diferentes niveles de la lengua. Así, Bentivoglio, P & Sedano, M (1996) indican que en el nivel fonético – fonológico resalta la diptongación vocálica ([ea] > [ia]), el seseo, el yeísmo y la neutralización de las consonantes /l/ - /r/. En el nivel morfosintáctico se da un uso amplio de los diminutivos –ito/a, la pluralización del verbo cuando la entidad es semánticamente plural así sintácticamente sea singular (la gente viene), además la forma de tratamiento más frecuente es usted, seguida de tú y el uso del vos es prácticamente nulo.

Para Chumaceiro, el léxico es uno de los rasgos más determinantes de una variedad dialectal como lo es la venezolana. Así, el léxico es un marcador importante de identidad en esta comunidad de habla, del cual se indica que es al mismo tiempo innovador y característico, y en ocasiones conservador; hay una alta profusión de términos genéricos e igualmente es alta la propensión al uso de expresiones figuradas (hipérbole, humorismo). Además de esto, destacan las unidades fraseológicas como:

- Echar(le) bola (a algo) ´hacer algo con coraje`
- Pelar bola(s) ´equivocarse`
- Zamuro comiendo alpiste ´hacer algo desacostumbrado` (Chumaceiro (2004)).

Finalmente, cabe destacar que se han realizado diversas propuestas por diferentes autores para establecer una división dialectal dentro del español venezolano. Una muy general indica que hay dos grandes sistemas: el de la región andina y el de la región caribe, el primero es conservador mientras el segundo es radical. Sin em-

bargo, Alvarado (1929) (citado en Bentivoglio, P & Sedano, M (1996) resaltaba que en Venezuela se encontraban cuatro zonas dialectales: Oriente, Occidente, Cordillera y Llanos, aunque no hay una prueba empírica de ello. Se hace la aclaración que en el presente trabajo los términos dialecto, variedad y habla venezolana se refieren al mismo fenómeno, es decir a lo que se expone aquí como variedad de habla venezolana. Y el uso de alguno de estos tres términos no va cargado con alguna acepción negativa.

3. Marco metodológico

La presente investigación se realizó con estudiantes de la Universidad Nacional y de la Pontificia Universidad Javeriana. Se procuró que los estudiantes de la Universidad Nacional no pertenecieran a los programas de filología o lingüística, mientras que los estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana no pertenecieran a la carrera de Licenciatura de Lenguas modernas con énfasis en inglés y francés de la Facultad de Comunicación y Lenguaje. Puesto que su campo de estudio tiene un componente lingüístico preponderante, que puede llegar a sesgar sus opiniones (haciéndolas menos espontáneas y supeditándolas a los postulados de su campo, mas no a perspectivas personales) sobre la variedad venezolana. Además, consideramos que estos lugares son propicios para el desarrollo de la presente investigación porque nos permiten tener variedad de testimonios.

Para la recolección de los datos se utilizaron tres técnicas: entrevista individual, entrevista grupal y observación participante. Estas técnicas tienen como objetivo la recolección de información sobre las actitudes lingüísticas de los miembros de la comunidad universitaria en las tres dimensiones: afectiva, cognitiva y conductual; relacionando así cada uno de los ejes de la entrevista individual con las dos primeras dimensiones. Asimismo, es importante resaltar que se dio cuenta de la dimensión conductual a través de la observación del lenguaje corporal de cada uno de los participantes (acento, kinesia, etc.).

La entrevista es una técnica, normalmente estructurada, altamente usada en la investigación cualitativa ya que permite obtener los datos mediante un diálogo directo. Según Campoy, T & Gomes, E (2009): “[la entrevista] se entiende como una interacción entre dos personas, planificada y que obedece a un objetivo, en la que el entrevistado da su opinión sobre un asunto”. En el presente trabajo se plantea una entrevista semiestructurada que está dividida en dos partes. La primera parte contiene cuatro ejes relacionados con las dimensiones de estudio de las actitudes (Información sociodemográfica, conocimiento de la variedad, dimensión cognitiva/afectiva y valoración lingüística); en la segunda parte se realizan preguntas basadas en una

muestra de audio de la novela venezolana *Somos Tú y Yo* (Ver Anexo 1). Las preguntas se realizaron, apoyándonos en las explicaciones y propuestas metodológicas que presenta Blas (2005). La importancia de la entrevista para este estudio es que permite la interacción directa entre entrevistador y entrevistado, la plasticidad del diálogo y la recolección de datos tanto verbales como no verbales.

Así como lo narrado de manera oral es lo principal en la entrevista, también es importante lo que el entrevistado expresa a través de su cuerpo. Así, la observación permite tomar atenta nota de las actuaciones, lo que resulta importante porque “es el resultado final de una serie de actos, normas y relaciones implícitas, no tan evidentes ni aún para los mismos actores” (Bonilla-Castro y Sehk, 2005); esto permite complementar el análisis de las respuestas del entrevistado. Porque “la vida social es actuada y narrada, y es necesario reconocer tanto las cualidades actuadas que se pueden observar, como las cualidades habladas de la vida social que se obtienen a través de un relato” (como se cita a Coffey y Delamont (2003) en Bonilla-Castro y Sehk, 2005:227). Resaltando que la observación fue participante, puesto que el entrevistador no puede actuar como un espectador, sino que se tomó un papel activo en el que se interactuó con el entrevistado a través de las preguntas planteadas.

La tercera técnica utilizada en la investigación es la entrevista grupal, esta posee una diferencia básica con la entrevista individual y es que “la individual se realiza en un contexto interindividual y la grupal, en un contexto de discusión grupal” (Iñiguez, 2008), con esta diferencia se quiere aclarar que la entrevista se hace al grupo como tal, no a una serie de personas (Iñiguez, 2008). En el desarrollo de la investigación se planteó una entrevista semiestructurada, tomando como base los resultados encontrados en las entrevistas individuales realizadas; la entrevista está dividida en tres partes principales, en las cuales se elicitaban datos para tres ejes relacionados con las dimensiones actitudinales (información sociodemográfica, conocimiento de la variedad y dimensión cognitiva/afectiva), las preguntas se tomaron de la entrevista individual añadiendo un grupo de preguntas que se basan en afirmaciones realizadas por los individuos participantes de la entrevista individual. Estas afirmaciones se eligieron de acuerdo con juicios tanto negativos, neutros como positivos acerca de la variedad venezolana y los mismos hablantes, las cuales permitían crear discusión en la entrevista grupal (Ver Anexo 2). Finalmente se plantea una actividad de dramatización en la que un participante intenta imitar la forma de hablar de un venezolano, este ejercicio permite ver las concepciones de los entrevistados sobre la variedad, que en las entrevistas se omiten por diversos motivos, además es una manera de evidenciar más claramente tanto las expresiones verbales como no verbales que dan cuenta de las actitudes. Cabe aclarar que los datos tomados en la entrevista fueron grabados

en audio y la dramatización en video, con previo consentimiento de los participantes, para su posterior transcripción y análisis.

El tamaño del grupo en esta técnica se escogió tomando como base lo expuesto por Campoy, T & Gomes, E (2009) en su exposición sobre el uso de la técnica, grupo de discusión, donde indica que este grupo se compone entre 5 y 10 personas.

4. Análisis y discusión de resultados

Para iniciar, se realizaron varias visitas a las instituciones educativas entre el 22 de noviembre del 2018 y el 4 de febrero del 2019 con el propósito de aplicar las técnicas para la recolección de los datos necesarios para esta investigación. Así pues, se recolectó una muestra de 16 entrevistas individuales: 8 en la Pontificia Universidad Javeriana y 8 en la Universidad Nacional de Colombia; de igual modo, se realizaron dos entrevistas grupales, una en cada universidad. Dichos entrevistados cuenta con un conocimiento previo de la variedad venezolana, que en este caso radica en un contacto cercano y constante con la comunidad venezolana: conocidos, compañeros de estudio, empleados, amigos y/o familiares del participante; o con un contacto indirecto: interactuando con vendedores ambulantes (en transmilenio o en la calle capitalina), escuchando el habla venezolana en el noticiero y/o en las novelas venezolanas.

4.1. Sobre los datos sociodemográficos

Los participantes entrevistados se encontraban cursando entre el primer y el décimo semestre de diferentes carreras del campo de las ciencias humanas, ciencias naturales, ciencias exactas, ciencias de la salud, ingenierías, entre otras. Además, la mayoría de la población entrevistada tenía entre 17 y 25 años de edad, siendo gran cantidad de ellos oriundos de Bogotá, y la tercera parte de otras regiones de Colombia (ver tablas de datos sociodemográficos en los anexos 3 y 4).

4.2. Actitudes lingüísticas:

El análisis de las actitudes lingüísticas se desarrolla en tres apartados de acuerdo a las dimensiones que las componen (afectiva, cognitiva y conductual). En estos se tienen en cuenta las estructuras discursivas y expresiones corporales que dan cuenta de las actitudes de los participantes, en relación con los objetivos propuestos.

4.2.1. Dimensión afectiva

En cuanto a la dimensión afectiva, los datos encontrados fueron clasificados en tres categorías principales: concepción de un buen español, identificación con la variedad

y relaciones interpersonales con personas venezolanas. Estos datos se fundamentan en las emociones y sentimientos expresados por los participantes, tanto en las entrevistas individuales, como en las entrevistas grupales, hacia la variedad venezolana y el contacto con individuos venezolanos.

Concepción de un buen español (variedad prestigio)

En este apartado se muestra la percepción de los participantes acerca de las variedades del español y el sentimiento de agrado, especialmente hacia una de ellas. De igual manera, se relaciona esa variedad con la percepción que tienen hacia la variedad del español objeto de esta investigación. Así, en su mayoría los participantes indicaron que el mejor español se habla en la ciudad de Bogotá, la principal razón: porque es un español neutro del cual no se siente tanto el acento, igualmente sentían agrado hacia esta variedad, lo cual da cuenta de que es para ellos la variedad de prestigio. El español de España y de México también estuvieron dentro de las respuestas, porque los participantes sentían un gusto hacia esas variedades.

Cabe destacar que tres personas indicaron que les agrada el español de Venezuela, que les parece un buen español. Esto porque les agrada la forma en que hablan las personas de este país, especialmente la alegría que transmiten a través de su habla. Además, hubo una respuesta que mostró un sentimiento más neutral, donde el participante indicó que le parecía que en todos los lugares se hablaba un buen español porque era entendible; resaltando que la diferencia entre todas las variedades es la jerga.

Identificación con la variedad

En este apartado hablaremos acerca de los sentimientos expresados por los participantes, al momento de plantearles una situación hipotética en la que se les dijese que hablan como venezolanos; a través esto, se pone en evidencia cómo se identifican los participantes hacia esta variedad e igualmente los sentimientos que les genera. Así, los participantes proporcionaron diferentes respuestas hacia esta situación; las cuales varían entre sentimientos negativos y positivos. Sin embargo, en su mayoría las respuestas fueron neutras, tales como: “no les creería”, “el acento se me pegó”, “me causaría curiosidad”. Lo cual demuestra que, en su mayoría, no hay implicaciones trascendentales al identificarlos como parte de la comunidad de habla venezolana.

En contraste con las respuestas presentadas anteriormente, es importante destacar dos respuestas negativas que muestran un rechazo contundente hacia el habla venezolana: en la primera el participante afirma que “sería muy triste, me sentiría insultado”, en la segunda, con otro participante manifestó que sería un acto de “ofensa, irrespeto”. Por ende, para estos participantes la situación representaría una afectación de su identidad como colombiano.

Asimismo, aunque la mayoría de las respuestas fueron neutras, en cuanto se les preguntó a los participantes si les gustaría que el presidente de Colombia hablara con un dialecto venezolano, las respuestas fueron negativas. En este caso, sienten que dicha forma de hablar está en contra del registro lingüístico que poseen los funcionarios públicos, dado que por encontrarse en una esfera diplomática se cree que deben tener ciertas características que respondan a un “habla cuidada”. Además, como uno de los participantes lo afirmó, aquel hecho entra en contradicción de la nacionalidad del país que representa; manifestando así, uno de ellos, que es inconstitucional.

Relaciones interpersonales

En este apartado, se presenta los sentimientos que expresaron los participantes hacia el hecho de considerar relacionarse de diferentes maneras con personas venezolanas, lo cual permite igualmente dar cuenta de sentimientos hacia los individuos y por lo tanto hacia el dialecto. Las respuestas en su mayoría fueron neutras, así para la mayoría de los participantes no habría problema en tener una pareja sentimental o ver clase con un profesor de nacionalidad venezolana.

Dos respuestas que son importantes contrastan entre sí. Por un lado, a un participante le parecería incómodo y sentiría vergüenza tener una pareja así porque no le gustaría que una mujer hable de esa forma, aquí se ve un rechazo hacia esta variedad hacia las personas que hacen parte de esa comunidad de habla. Por otro lado, para otro participante sería interesante que un profesor fuera venezolano, aquí resalta que para esa persona es importante el enriquecimiento cultural que puede generar este tipo de relación.

4.2.2. Dimensión cognitiva

Profundizando en la dimensión cognitiva, los resultados obtenidos fueron agrupados en tres categorías: concepción de la identidad venezolana, reconocimiento de variedades dialectales dentro del español venezolano y su contraste con variedades del español colombiano, y finalmente, la descripción del habla venezolana. Dichas categorías se fundamentan en las creencias y opiniones, presentes en las respuestas de cada participante, mediante las cuales se modela su percepción tanto de la variedad venezolana (en sí misma y en contraste con otras) como de sus hablantes.

Concepción de la identidad venezolana

En este apartado, se parte de las expresiones que se recogieron al indagar sobre la descripción psicológica y física que los participantes tenían sobre los venezolanos (basados tanto en sus propias experiencias como en una muestra de audio de la variedad en cuestión). Aclarando que por descripción psicológica nos referimos a aspectos

como la personalidad y el carácter. De ese modo, comenzando por el aspecto físico, donde fueron retratados como: “altos”, “morenos”, “delgados”, “fuertes”, “mestizos”, con “cabello negro”, con “cabello crespo”. Por el lado de la descripción psicológica los describieron como: “caribeños”, “espontáneos como los costeños”, “relajados”, “aventureros”, “berracos”, “alegres”, “fiesteros”, “moderadamente cultos” y con “pura personalidad veneca”.

Además, otra expresión que es importante analizar es la dicha por uno de los participantes al momento de preguntarle cómo se imaginaba la personalidad de los venezolanos de la muestra de audio: “pues, no sé, un poquito como el Brayan”. De lo cual se puede inferir que está otorgándoles la característica de ladrón o de persona no grata; puesto que en el habla coloquial “el Brayan” se utiliza para nominar a una persona de estrato socioeconómico bajo, que por lo general roba o tiene una personalidad que inspira desdén o miedo. Asimismo, otra expresión que se relaciona con este prejuicio tuvo lugar en una de las entrevistas grupales al instante en que debatían acerca de quién haría la dramatización, momento en el cual una de las participantes le dice a su compañero (el participante 21): “P21, ¡robanos!”. Aunque esto lo dijo con un tono jocoso, nos confirma el estereotipo vigente en Colombia: “venezolano ladrón”; juicio que no tiene sustento ni relación alguna con la nacionalidad de toda una comunidad, pero se evidencia como una percepción común entre varios de los participantes entrevistados.

Reconocimiento de las variedades a nivel nacional e internacional

Inicialmente, es importante señalar que esta categoría de análisis toma como referencia nacional: Venezuela, y como referencia internacional otros países, principalmente, Colombia. En este sentido, los resultados obtenidos en cuanto al reconocimiento de variedad dialectal en el español de Venezuela muestran que, entre los entrevistados, hay un reconocimiento de que los venezolanos hablan de la misma manera, es decir que el español venezolano se subdivide en más variedades lingüísticas. A pesar de que no se hicieron explícitos los indicios que les permitían identificar diferencias lingüísticas entre variedades del español venezolano, al intentar comparar el dialecto venezolano con el habla colombiana se menciona su parecido con el costeño, el habla de los llanos, de Montería, Sincelejo, Córdoba, Valledupar y Cúcuta. Asimismo, dichos parentescos ponen en evidencia cómo se percibe a otra comunidad de hablantes desde el centro del país: Bogotá, hacia la periferia: la costa, así como una entrevistada dijo: “como de tierra caliente”. Asociación bastante frecuente en las respuestas, señalando una similitud bastante fuerte entre el físico y la personalidad de los venezolanos y los colombianos que viven en la costa del país.

Descripción de la variedad

Ahora bien, con respecto a la variedad como tal, los entrevistaron la describieron el dialecto venezolano como “carnavalesco”, “divertido”, “jocoso” y, destacando, por la mayoría de los participantes, que es “rápido”; no obstante, uno de los entrevistados afirmó que “hablan más lento que los colombianos”. Por otro lado, cabe resaltar nuevamente que se reitera su parecido con el costeño, relacionándolo así con las características de “cantadito” y “melódico”; otorgándole también las características de “marcado” y “golpeado”. Por el contrario, también se obtuvieron descripciones con

“

la variedad venezolana es diferente a la colombiana, así pues, los participantes afirmaron que el español venezolano es una “jerga diferente” y tienen “léxico desconocido”

connotaciones negativas hacia la variedad venezolana, tales como ser “muy coloquial”, “no muy vocalizado”, “raro” y “horrible”.

Es de vital importancia señalar que hay un punto en común en todas las respuestas obtenidas: la variedad venezolana es diferente a la colombiana, así pues, los participantes afirmaron que el español venezolano es una “jerga diferente” y tienen “léxico desconocido”. Dicho aspecto siendo complementado por el conocimiento de los entrevistados acerca de las expresiones de la variedad, entre las

cuales se mencionaron: mamahuevo, chamo/a, carajito, catira, marico, pana, parcerero, bicho, concha, ajá, verga, chiqui, conchale, coño, cholas y ladilla. Siendo “chamo”, “mamahuevo”, “parcerero” y “marico” las expresiones más mencionadas, lo cual centra nuestra atención en el hecho de que las expresiones más recordadas, en su mayoría, son formas de tratamiento pronominal propias de la variedad venezolana.

4.2.3. Dimensión conductual

En el análisis de la dimensión conductual para determinar las actitudes lingüísticas de los participantes se agrupan los datos encontrados en tres categorías: el análisis de la comunicación no verbal, el uso de las expresiones y las reacciones de los participantes ante determinada expresión. Los datos están fundamentados en las conductas mostradas por los participantes con respecto a la variedad venezolana, es decir, cómo muestran su actitud a través de lo que comunican.

Comunicación no verbal

En esta parte del análisis se tienen en cuenta las anotaciones de las conductas que tuvieron los participantes a partir de la observación de los investigadores. La totalidad de las entrevistas se realizaron con los entrevistados y los entrevistadores sentados, por tanto, la postura corporal no es una materia de mucho análisis, sin embargo, cabe anotar que algunos de los investigadores, realizaban otras actividades mientras res-

pondían a las preguntas; algunas entrevistas se efectuaron en horas del medio día y es por esto que algunos de los entrevistados se encontraban almorzando, esto para anotar la actitud desinteresada con la que abordaron la entrevista.

Con respecto al análisis de las miradas y los movimientos oculares, la mayoría de los entrevistados mantenían un contacto visual constante con el entrevistador, participando activamente y prestando cuidadosa atención a las preguntas de la entrevista, y mirando hacia arriba o a los lados en ocasiones cuando reflexionaban sobre algún cuestionamiento. Otros, por el contrario, mantenían poco contacto visual mirando hacia otras personas o lugares, incluso revisando su celular con una actitud totalmente desinteresada que impedía un buen desarrollo del diálogo, pues algunas preguntas debían repetirse y en otras la respuesta no tenía una reflexión profunda.

El movimiento de las manos también tiene un rol importante dentro de la comunicación no verbal y es de interés para la investigación. Gran parte de los movimientos de manos expresan un asentimiento ante lo que se está diciendo o una falta de comprensión por la pregunta, cuando alguno de los participantes está “manoteando” con ritmo constante pretende reafirmar el punto en el cual está haciendo énfasis. De igual manera, golpear algo con las manos permite hacer hincapié en una afirmación o llamar la atención sobre algo que se considera importante de lo que se está diciendo, esto lo podemos ver en el participante 1 donde mientras dice: “sí a ti te tocó migrar, pues siéntase orgulloso de donde viene” mientras golpea su pierna con la mano, esto para aclarar su punto, de que no se deben utilizar expresiones propias de otras variedades.

Aunque es de resaltar que los resultados encontrados en el análisis de la kinésica fueron parecidos tanto en la entrevista grupal como en la entrevista individual, se debe prestar una gran importancia al análisis de lo encontrado en la entrevista grupal, especialmente en el apartado de la dramatización, donde se pedía a los participantes que imitaran a un venezolano y su forma de hablar; aquí se presentaron grandes diferencias entre las dos universidades.

En la dramatización realizada en la Universidad Javeriana, una de las participantes se prestó para hacer una imitación de su tía mientras cocinaba, en esta imitación se mostró bastante cohibida, haciendo pausas constantes y mostrándose insegura acerca de su imitación, en una muestra de desconocimiento claro por la variedad. Su actuación la realizó sin dirigir la mirada a los entrevistadores o a alguna de las entrevistadas, los movimientos de sus manos estaban dirigidos a satisfacer la imitación de alguien cocinando, pelando algo (hace movimientos con las manos hacia abajo, simulando sostener un cuchillo), revolviendo una olla, (hace movimientos circulares con las manos simulando sostener una cuchara). En un momento de la

“El movimiento de las manos también tiene un rol importante dentro de la comunicación no verbal

”

dramatización realiza una alternancia entre el fono vibrante simple alveolar sonoro [r] y el fono vibrante simple retroflejo sonoro [ɾ] produciendo la palabra [kam.'bu. ro] como [kam.'bu.ɾo] alargando la vibrante y haciendo énfasis en la última sílaba; a través de esta conducta y de la mención que hace la participante de: “no se como imitarlo, como que mi lengua no está diseñada... No está acostumbrada a hacer las flexiones y eso”, se puede ver como existe una concepción de la variedad venezolana como algo difícil de imitar.

La dramatización que se realizó en la Universidad Nacional por el contrario, muestra una extroversión mayor por parte de los participantes. La primera imitación la hace una chica, quien imita un audio que circula en Venezuela por WhatsApp y trata de imitar a un hombre venezolano joven invitando a sus amigos hombres a un plan. En la preparación para su actuación se arregla el cabello, se pone gafas oscuras y contextualiza qué es la rusticada y cómo conoció de ella, el movimiento de las manos se da con mucha frecuencia, utilizándolo para enfatizar, simular que es muchacho ‘cool’ que les habla a sus amigos.

La segunda dramatización es sobre una parte del discurso de autoproclamación de Guaidó, seguido a eso, el participante imita a Maduro contando la historia de un sueño en el que un pajarito le habla y Maduro lo interpreta como Hugo Chávez hablándole. Este participante también se acomoda el cabello y toma una postura rígida, seria, al imitar a Guaidó, haciendo uso de las convenciones acerca del comportamiento “correcto” de los mandatarios, por el contrario, cuando habla imitando a Maduro se muestra más relajado, suele haber movimiento de manos a lo largo de su discurso. También se debe anotar como al comenzar la dramatización el participante que realizó la imitación pregunta: “¿Que hago? a lo que el participante 19 contesta: “atrácanos” dando a entender una percepción negativa, con respecto a la comunidad venezolana.

Uso de las expresiones

Dentro de esta categoría se analiza qué conducta toman los participantes con respecto a las expresiones propias de la variedad venezolana que les fueron presentadas a través de la entrevista. Para la mayoría de los participantes en el estudio no sería un gran problema utilizar las expresiones que se mostraron, algunos de los entrevistados incluso manifestaron usar varias de estas expresiones en su cotidianidad; palabras como “papá” para dirigirse a un hombre, o “viejo” dirigiéndose a un hombre también resultaron ser de las más empleadas por los participantes. Otros vocablos tales como “brother” o “chama” para dirigirse a un hombre y a una mujer respectivamente, tuvieron una menor aceptación, aduciendo que no son expresiones propias de su forma de hablar, manifestando que “brother” es una palabra “gringa” o que “es muy costeño” y qué chama “es algo que es propio de los venezolanos” diferenciando

de forma tajante las expresiones que pueden utilizar los que pertenecen a la comunidad “colombiana” y las que no.

Sin embargo, cabe resaltar que ciertos participantes mostraron una actitud negativa muy marcada con referencia a ciertas expresiones: con respecto a la palabra “papá” un estudiante de la universidad Javeriana manifestó que no la utilizaría, pues dice: “Me parece lo más homosexual que hay decirle a alguien papá, o que me digan papá”. Otro de los entrevistados, aunque rechaza la conducta de usar esta expresión diciendo: “¿papá? ¡uyy no! Solamente a mi papá”, no muestra un repudio tajante hacia la variedad.

También es importante señalar el uso que uno de los participantes hacía de la palabra “veneco”, una forma despectiva de referirse a los venezolanos que tiene un amplio uso actualmente gracias a la migración hacia Colombia, para realizar una descripción de una persona venezolana. Esta expresión la utiliza tanto para referirse a su apariencia física al decir: “uno me lo imagino como bien moreno, así bien veneco, como crespito, flaquito, altico”; así como también cuando habla sobre su personalidad mencionando: “no sé si sea una personalidad, pero pura personalidad veneca”, no obstante, al momento de cuestionarle qué significaba “ser veneco”, no parecía tener conocimiento claro de lo que era o como se identificaba un “veneco”. En la entrevista grupal también se pudo ver esta forma peyorativa de tratar a los venezolanos cuando el participante 17, al hablar de lo que significaba “mamahueva”, decía: “lo que me explicó mi amigo, el veneco de la carrera” y vuelve a mencionarlo hablando de la forma de hablar propia de los venezolanos al expresar: “pero es con un acento extraño, todo veneco”. Así, se hace posible vislumbrar, cómo la palabra “veneco” adquiere otro tipo de connotaciones negativas para estos entrevistados, asociándola a la idea de que es “extraño” o que solo hay un tipo de personas que encajan en esta categoría “negativa”; se debe resaltar también, que el participante 17 mencionó directamente que: “No me gusta el habla... el acento venezolano”.

Reacciones de los participantes

La mayor parte de los entrevistados no manifestaron tener conocimiento previo de las locuciones y oraciones típicas de la variedad venezolana que se incluyeron en la entrevista, algunos mostraban sorpresa cuando se enteraban del significado que adquieren algunas de estas expresiones para los venezolanos. Uno de los modismos que más sorpresa causó, fue “vergatarío” qué se utiliza para referirse a algo bueno o alguien “buena gente”, en el momento de revelar el significado de la expresión, la mayoría de participantes mostraron sorpresa riéndose de esto, pues, se presentó la tendencia a asociar la primera parte de la palabra con el significado que se tiene en la variedad colombiana del español para la palabra “verga” aduciendo que “tiene que

ver directamente con el órgano reproductor del hombre” o qué “por lo de verga, entonces podría ser una grosería”.

Esto ocurrió también con la expresión “a Juan se le aguó el guarapo” que era constantemente asociada con la expresión propia de la variedad colombiana: “se le moja la canoa” cuyo significado hace referencia a una persona homosexual, al describir su significado como: “como que es ¿gay?” o “¿podría ser, se le moja la canoa?” o incluso que es “un eufemismo para hablar de inclinaciones homosexuales”. A través de estas respuestas se puede notar como se apartan de la construcción de una identidad venezolana diferente a la colombiana y realizan un acercamiento, asociando expresiones que poseen significados distintos.

Por otro lado, también cabe hacer un análisis del uso de interjecciones como reacción ante una afirmación; algunas de estas interjecciones como ¡Uy no! o ¡Uy sí! indican una reafirmación, ya sea positiva o negativa de lo que se está diciendo o lo que se dijo antes, por ejemplo en: “¡Uy no! suena como un insulto”, cuando se le pregunta qué opina de la palabra “chama” o “¡uy no!” al preguntársele si le gustaría que el presidente de Colombia hablara con “acento” venezolano, el mismo participante expresó: “¡uy sí!” cuando se le inquirió si tendría una pareja que hable con ese acento. En estas conductas de los entrevistados se puede notar un claro rechazo hacia la variedad venezolana dándole connotaciones negativas a las expresiones presentadas, como decir qué “chama” es un insulto.

4.3 Discusión

Con base en lo que hemos expuesto en el anterior apartado, encontramos una primera relación entre la categoría de concepción de buen español (variedad prestigio) y la identidad de los participantes. Dado que la percepción de los participantes hacia las diferentes variedades del español, así como su agrado o rechazo hacia una de ellas, permite dar cuenta de una afiliación emocional y un sentimiento de identidad hacia determinada variedad de español colombiano. Esta última también se percibe como la variedad prestigio, lo cual es fundamentado a través de los juicios de rechazo hacia el habla venezolana en puestos diplomáticos como el de un presidente.

Asimismo, los resultados dan cuenta de un conocimiento de la variedad venezolana, pese a que se presentan confusiones en dos dimensiones: en la cognitiva, donde dieron a conocer sus opiniones y creencias sobre el léxico propio de la variedad, mostrando cierto desconocimiento; y la conductual: los participantes tuvieron equivocaciones al momento de imitar a un venezolano. Puesto que, en las dramatizaciones obtenidas, en las entrevistas grupales, unos participantes personificaron la variedad del español caleño, y otros la variedad argentina, además hubo desconocimiento del

léxico, desconocimiento de las subdivisiones de la variedad de español venezolano (a pesar de que muchos sí).

Por otra parte, varios participantes reconocen que una de las razones por las cuales llegan a tener un contacto con la variedad venezolana es la migración. Dado que varios mencionaron que al interactuar con vendedores ambulantes en el transmilenio y en la calle habían conocido el léxico, el acento, y otros aspectos de la variedad. En este punto llama nuestra atención que uno de los participantes relacionara el uso de dicho léxico con el hecho de mantener una relación directa y constante con venezolanos; en otras palabras, afirma que al momento de entablar una conversación con un venezolano utilizaría las palabras y expresiones que se le presentaron. Sin embargo, manifiesta no utilizarlas a pesar de que dentro de su círculo social tiene amigos venezolanos; de los cuales le sorprendió el hecho de no haberles escuchado dichas palabras, diciendo lo siguiente: “después de esto siento que mis amigos venezolanos no están siendo lo suficientemente venezolanos conmigo”. Donde se nos da un indicio de la asociación entre uso del léxico venezolano y la identidad de su comunidad, lo cual es corroborado por otros participantes que muestran una asociación entre la pérdida o negación de la nacionalidad, al igual que la vulneración de la identidad colombiana, con el uso de léxico de otra variedad que proviene de otro país. Esto a pesar de que, como lo mencionaron en una de las entrevistas grupales, actualmente utilizamos palabras de otros países de habla española, incluso con origen en otras lenguas: como el portugués en el caso de “parcero”; así como el uso de anglicismos en conversaciones cotidianas.

Otro aspecto para resaltar es el hecho de contar con la participación de un estudiante de la costa colombiana (específicamente de Montería) en la entrevista grupal, puesto que esto nos permitió contrastar el juicio cognitivo de: describir el español venezolano como costeño. En el momento en que dicho participante manifestó que aquel juicio era falso, a pesar de que varios miembros del mismo grupo habían señalado dicha similitud con anterioridad. Luego aclara que se parece “un tanto, pero el vocabulario y a la forma de referirse a las cosas sí cambia demasiado”, a lo que varios replantean la afirmación inicial y hacen la salvedad de que el parecido se centra en el acento, así pues, ellos aseveran que “la jerga es diferente”. Sugiriendo el origen de un sentimiento de apoyo y solidaridad respecto a la identidad colombiana de aquel participante; ya que se evidencia un distanciamiento y diferenciación entre la variedad venezolana y la variedad de la costa colombiana, caracterización posterior que responde al ponerse en peligro la identidad de su compañero, puesto que se señala una similitud con una nacionalidad que le es ajena.

No obstante, sobre esta situación, hay otro hecho en el que centrar nuestra atención: al momento de proponer una dramatización, el participante oriundo de la zona

costera de Colombia es uno de los voluntarios, quien personifica a figuras importantes en el ámbito diplomático (Juan Guaidó y Nicolás Maduro), al igual que personajes conocidos a través de los medios de comunicación (Dross Rotzank). Cabe resaltar que en dicho punto de la dramatización otros dos participantes tenían un conocido y un familiar cuya nacionalidad era venezolana, lo cual abriría nuevamente las puertas a la discusión de qué tanto se parecen la variedad de la costa colombiana a la variedad venezolana, debido a que los estudiantes que participaron en la dramatización tenían un contacto directo con aquel dialecto o, en el caso de uno de ellos, están afiliados a una variedad que se identifica como similar al habla venezolana.

Se debe agregar que, se presentan muestras de rechazo a comunidades minoritarias por medio de las actitudes lingüísticas, esto se ve en algunos participante que utilizan expresiones peyorativas, por ejemplo el participante 1 menciona que al decirle a alguien papá, sin tener esa persona la filiación familiar correspondiente, se crea una fraternidad que no existe, además menciona que decirle a alguien papá es “lo más

“

La expresión “veneco” tiene un tono peyorativo que muestra una actitud negativa hacia las personas venezolanas y por ende hacia la variedad”

homosexual”, en esta apreciación se puede ver no solo una conducta que muestra un rechazo por lo perteneciente a la variedad venezolana, sino también un sentimiento de homofobia al señalar la homosexualidad como algo negativo, pues, declara más adelante en su intervención que la gente que utiliza esta palabra le causa asco.

A partir de lo anterior, se hace posible hablar de la xenofobia que se hizo presente en algunos de los entrevistados, concretamente en los participantes 1, 5 y 8. El participante 1 se considera “alguien también muy nacionalista” y brinda su opinión acerca de la problemática migratoria mostrando un rechazo por la presencia de los venezolanos en Colombia pues dice: “que cagada que tantos colombianos buenos, talentosos, estudiados que hay ¿por qué van a contratar un venezolano?” además al ser inquirido sobre si tendría una pareja venezolana menciona que: “no me gustaría estar con una venezolana”. Así mismo, cabe aclarar que este participante se identifica como una persona xenófoba al decir: “vinieron a parar con el tipo más xenófobo, facista y uribista que hay”. Por otra parte, en el caso del participante 5, se puede observar su rechazo hacia la comunidad venezolana en la pregunta que reza sobre si tendría una pareja que hable como venezolana al mencionar que si “escuchas a alguien hablar así y ya dices como ¡agh!” mostrando un fastidio y un desagrado en la interjección “¡agh!” así mismo, considera que “no están bien utilizadas las palabras en el audio”, mostrando una percepción de “mal español” por parte de la comunidad venezolana.

Igualmente, se debe mencionar el rechazo por la comunidad venezolana que muestra el participante 8; en una de sus intervenciones, al ser cuestionado acerca de su percepción por la personalidad de los venezolanos basado en su variedad respondió que son “un poquito como “el Brayan”, esta expresión se asocia en la comunidad bogotana a personas de un estrato socioeconómico bajo, que visten de una manera determinada y en algunos casos se dedican a actividades delictivas; es por esto que en esta afirmación además de un clasismo se nota una construcción estereotipada de la identidad venezolana en donde son personas pobres, reafirma esta posición cuando menciona que no considera correcta la expresión propia del habla venezolana: “lo estoy haciendo por la Rosmy, porque es tremenda chama” pues considera que es ñero, uniendo el sentido de ñero a una categoría de incorrección gramatical; hablando al respecto de la variedad venezolana al preguntársele si tendría una pareja que hable así respondió qué no, pues aduce que “es como chocante escuchar alguien así”.

Por otro lado, uno de los principales puntos a resaltar es el hecho de que los participantes adoptaran una posición neutra o positiva hacia la variedad venezolana en cuanto se les preguntó directamente por aspectos puntuales de la misma. Mientras que cuando las preguntas explícitamente se dirigen hacia otro objetivo, por medio de la conducta se evidencian posiciones más negativas, como en el caso de las dramatizaciones, aunque esto se presenta en casos específicos y no es algo generalizado. Así mismo, se observa que las actitudes negativas tienen un correlato en el uso de las estructuras discursivas, por ejemplo, en el uso diferencial entre “veneco” y “venezolano”. La expresión “veneco” tiene un tono peyorativo que muestra una actitud negativa hacia las personas venezolanas y por ende hacia la variedad, sin embargo, un mismo participante utilizó tanto la expresión “veneco” como “venezolano” y esto responde al uso en contextos determinados.

5. Conclusiones

Una conclusión preliminar de nuestra investigación es que no se encontraron diferencias significativas entre las actitudes lingüísticas presentadas por los participantes de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad Nacional de Colombia. Por ende, en el presente texto no se entró a comparar las muestras recogidas teniendo en cuenta su origen (universidad a la que pertenece cada participante), sino tomándolas como una unidad de análisis: muestra de la comunidad universitaria de Bogotá. Comunidad universitaria en la que se expresa un conocimiento de la variedad venezolana que se debe al contacto tanto directo como indirecto que han tenido los participantes con esta comunidad de habla. Aunque esto es así, no hay un reconocimiento

de las diferentes subvariedades que hacen parte de esa variedad, al igual que de las características lingüísticas que lo distinguen. Es por esto mismo que es frecuente el juicio que hacen los participantes acerca de la similitud entre el español de Venezuela y el español costeño de Colombia, teniendo en cuenta que en algunos casos se relaciona con el español de Cúcuta.

Así pues, las actitudes lingüísticas de la comunidad universitaria hacia la variedad venezolana son neutras, con excepción de algunos casos que mostraron una percepción negativa hacia el habla y los miembros de dicha comunidad. Construyendo de este modo la identidad cultural de la población venezolana bajo ciertas características estereotipadas relacionadas con su físico: altos, mestizos, cabello negro y crespo; y su personalidad: caribeños, espontáneos, relajados, alegres, aventureros, fiesteros, etc. Juicios que van de la mano del estereotipo de los hablantes afiliados a la variedad del español costeño de Colombia, tal y como varios participantes lo señalaron. Hay que mencionar, además que, en el ámbito de la comunicación no verbal, los participantes tampoco mostraron grandes rasgos de actitudes negativas hacia la variedad venezolana, sin embargo, en algunos casos específicos, ciertas expresiones y reacciones, permitieron ver un énfasis sobre las actitudes de rechazo hacia la variedad y la comunidad venezolana que presentaron en sus intervenciones.

Los entrevistados no hicieron uso de eufemismos en su discurso haciendo referencia a los venezolanos o las actitudes lingüísticas que poseen frente a su variedad de habla, por otro lado, se encontró un disfemismo: la palabra “veneco”, que según el diccionario de americanismos se define como una expresión despectiva para alguien relativo a Venezuela (Real Academia Española, 2010), sin embargo, una de las participantes, parece utilizar esta expresión en una situación de camaradería; es propicio, indagar más acerca del uso que posee esta palabra en el contexto colombiano para tener conclusiones más contundentes.

En cuanto al desarrollo de la investigación, se resalta que se logró tomar una muestra amplia que da cuenta de diferentes posiciones dentro del continuo de negativas a positivas. Las herramientas fueron adecuadas para indagar acerca de este fenómeno, aunque se presentaron inconvenientes menores en relación con la cohibición que tenían los participantes en las entrevistas, y principalmente en la dramatización. A pesar de esto, se logró cumplir los objetivos propuestos. Teniendo esto en mente, se propone la realización de nuevos estudios que indaguen sobre las actitudes lingüísticas hacia esta variedad, con una muestra más amplia por ejemplo de otras regiones, que dé cuenta de otros procesos sociolingüísticos que puedan ocurrir. Así mismo, puede resultar interesante indagar acerca de las actitudes lingüísticas sobre el habla de los venezolanos en grupos de niveles socioeconómicos muy dispares y observar si

se presentan diferencias significativas que puedan ser índices actitudinales ligados a variables socioeconómicas.

Referencias Bibliográficas

- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London and Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Aráus P. C. (2005) Lenguas históricas: su heterogeneidad. En *Manual de lingüística hispanoamericana, tomo I: el español en la metrópoli*, (pp.19-33) Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Barrera Luna, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. *Clases Historia*, 2-24.
- Bentivoglio, P. & Sedano, M. (1996). Venezuela. En: M. Alvar, ed., *Manual de dialectología hispánica: El español de América*. Barcelona: Editorial Ariel S.A
- Birdwhistell, R. L. (1952). *Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture*. Washington, DC
- Blanch, J. M. L. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, 29-46.
- Blas, J. (2005). *Sociolingüística del español: desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*
- Bonilla-Castro, E., & Sehk, P. R. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma
- Briz, A., Pons, S. & Portolés, J. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español* [en línea]. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/141118.pdf>
- Calderón, F & Durán, B. (2009). Caracterización sociolingüística de la comunidad de habla de Tunja. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 14, 139-158.
- Campoy, T & Gomes, E (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Editorial EOS
- Chumaceiro, I (2004). *El español, lengua de America: historia y desarrollo del español en el continente americano*. Caracas: Universidad Central de Veneuela.
- Edwards, J. (1985). *LANGUAGE, SOCIETY AND IDENTITY*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fasold, Ralph. [1984]1996. *La sociolingüística de la sociedad: introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.
- Gaviño Rodríguez, V. (2014). *Las Actitudes Del Enunciador Y Su Codificación Lingüística en Partículas Discursivas*. *Español Actual*, (102), 13-35.
- Recuperado de: <http://search.ebscohost.com.ezproxy.unal.edu.co/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=114178986&lang=es&site=ehost-live>
- Iñiguez, L. (2008). Entrevista grupal. En *Métodos de investigación cualitativa en ciencias sociales*.

- Lope, B. J. M. (1972). El concepto de prestigio y la norma lingüística del español. En *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 10, (pp. 29-46). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19130/iifl.adel.10.o.1972.267>
- López Maya, M. (2016). La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos*, (38), 159-185.
- Malaver, I. (2002). *Dime cómo crees que hablas y te diré quién eres. Actitudes lingüísticas en la comunidad de habla caraqueña*. *Oralia*, 5, 181-202.
- Migración Colombia (19 de diciembre de 2018). Comunicado Oficial 19/12/18. Bogotá, Colombia [En línea]. Recuperado de: <http://www.migracioncolombia.gov.co/index.php/es/prensa/comunicados/comunicados-2018/diciembre-2018/9348-mas-de-un-millon-cien-mil-venezolanos-estarian-radicalados-en-colombia?highlight=WYJ2ZW5lem9sYW5vcyJd>
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 69-84.
- Montes Giraldo, J. J. (1980). Lengua, dialecto y norma. *Thesaurus: Boletín del instituto Caro y Cuervo*, 35(2), 237-257.
- Real Academia Española. (2010). Diccionario de americanismos. Consultado en <http://lema.rae.es/damer/>

Anexos 1. Entrevista individual

Consentimiento informado

La presente entrevista es conducida por Katherine Gil, Brayan Mendez, David Sierra y Juanita Torres, estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo de este estudio es indagar la percepción hacia la variedad venezolana, por parte de la comunidad estudiantil universitaria de Bogotá, principalmente de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad Nacional de Colombia. Si usted accede a participar en esta entrevista, le solicitamos amablemente que responda todas las preguntas guiándose por su conocimiento y opiniones de manera espontánea. Esto tomará aproximadamente 15 minutos de su tiempo.

Le recordamos que la participación en este estudio es voluntaria. Lo que conversemos se grabará, de modo que los investigadores puedan posteriormente transcribir la entrevista. Además, todos los datos recolectados serán confidenciales y se utilizarán con fines netamente académicos. Si tiene alguna pregunta sobre la investigación que estamos llevando a cabo, o acerca de su participación en el estudio, puede hacerlas en cualquier momento. Asimismo, puede retirarse o abstenerse de responder a alguna de las preguntas que se le harán a continuación.

Le agradecemos su participación.

Luego de comunicarle el presente consentimiento informado para participar en la entrevista, queremos saber: ¿tiene alguna duda sobre la información brindada? ¿de-sea participar? ¿nos autoriza para grabar esta entrevista?

Entrevista

Esta entrevista se enmarca dentro de una investigación cualitativa sobre las actitudes lingüísticas hacia la variedad venezolana que, como se comentó anteriormente, se centra en la comunidad estudiantil universitaria de Bogotá, principalmente, perteneciente a la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia. Con dicho objetivo la entrevista se divide en dos partes: la primera, busca recolectar información básica acerca de los participantes, además del conocimiento y opiniones que se tengan sobre la variedad venezolana; y la segunda, donde se realizarán una serie de preguntas basadas en una muestra de audio de la novela venezolana *Somos Tú y Yo*.

Preguntas

PARTE I

Eje 1: Información sociodemográfica

Preguntas “rompe hielo” (escoger dependiendo de la situación)

1. ¿Qué edad tiene?
2. ¿De dónde es?
3. ¿Vive en Bogotá? ¿Cuánto tiempo lleva viviendo aquí?
4. ¿Qué estudia? ¿por qué escogió esa carrera? ¿qué le gusta de su carrera?
5. ¿Cuánto lleva en la U.?

Eje 2: Conocimiento previo de la variedad venezolana

1. ¿Conoce gente venezolana que resida en Bogotá? ¿Amigos? ¿Conocidos? ¿Compañeros?
2. Si la pregunta anterior es sí, ¿hace cuánto tiempo conoce a estas personas?
3. ¿A través de qué medios conoció esta variedad de español?
4. ¿Cómo describiría el español que se habla en Venezuela?

Eje 3: Dimensión cognitiva / afectiva

1. ¿Dónde cree que se habla “buen español”?
2. ¿Es distinto del que hablan los venezolanos?
3. Si alguien le dijera que usted habla como un venezolano, ¿qué pensaría usted?

4. ¿Cree usted que el español que hablan los venezolanos es diferente al que hablan los colombianos? (En el caso de que digan que no es diferente la respuesta: ¿en qué parte de Colombia se habla parecido a los venezolanos?)

Eje 4: Valoraciones lingüísticas

1. ¿Qué expresiones propias de los venezolanos conoce? ¿Para usted qué significan?
2. ¿Qué opina de la palabra “pana” para dirigirse a un hombre?
 1. ¿usted utilizaría/utiliza esta palabra en su habla cotidiana? ¿por qué?
3. ¿Qué opina de la palabra “brother” para dirigirse a un hombre?
 1. ¿usted utilizaría/utiliza en su habla cotidiana? ¿por qué?
4. ¿Qué opina de la palabra “papá” para dirigirse a un hombre?
 1. ¿usted utilizaría/utiliza esta palabra en su habla cotidiana? ¿por qué?
5. ¿Qué opina de la palabra “viejo” para dirigirse a un hombre?
 1. ¿usted utilizaría/utiliza esta palabra en su habla cotidiana? ¿por qué?
6. ¿Qué opina de la palabra “chama” para dirigirse a una mujer?
 1. ¿usted utilizaría/utiliza esta palabra en su habla cotidiana? ¿por qué?
7. ¿Para usted qué significa la expresión “bol de”? ¿La ha escuchado? (muy o mucho. ej. estoy bol de hambre ‘tengo mucha hambre)
8. ¿Para usted qué significa la expresión “vergatario”? ¿La ha escuchado? (Alguien buena gente o algo bueno)
9. ¿Considera correcta la oración?
“Yo, esto, lo estoy haciendo por la Rosmy porque es tremenda chama”
10. ¿Considera correcta la oración? “Después de burro muerto la batea de maíz”?
¿Para usted qué significa? (solución que ha llegado tarde)
11. ¿Considera correcta la oración? “Estar como caimán en boca de caño”?
¿Para usted qué significa? (Estar al acecho, prevenido)
12. ¿Considera correcta la oración? “A Juan se le aguo el guarapo”
¿Para usted qué significa? (acobardarse)
13. ¿Considera correcta la oración? “Estamos llegando al llegadero”
¿Para usted qué significa? (cuando la situación se pone muy difícil)
14. ¿Considera correcta la oración? “Va a tocar menear la mata”
¿Para usted qué significa? (hacer cambios drásticos)

PARTE II

Con respecto a la muestra recogida:

Muestra de habla: <https://www.youtube.com/watch?v=EFGCy5vFT4> o Fragmento de la novela venezolana Somos Tú y yo.

1. Después de oír el audio, ¿qué piensa acerca de la variedad venezolana?
2. ¿Todos los venezolanos hablan parecido a los que usted escucha en este audio?
3. ¿Cómo describiría a las personas que hablan allí (ej: amables, odiosas...)?
4. ¿Hay elementos que hagan difícil entender lo que dicen?
5. ¿Le gustaría que el presidente del país hablara de esta manera? ¿por qué?
6. ¿Tendría una pareja que hable de esa manera? ¿por qué?
7. ¿Le gustaría que un profesor de su carrera hablara así? ¿tomaría con agrado su clase? ¿por qué?

Anexo 2. Estructura entrevista grupal

Consentimiento informado

La presente entrevista grupal es conducida por dos de los siguientes integrantes: Katherine Gil y Brayan Mendez (en la Universidad Nacional de Colombia), o David Sierra y Juanita Torres (en la Pontificia Universidad Javeriana), estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia. El objetivo de este estudio es indagar la percepción hacia la variedad venezolana, por parte de la comunidad estudiantil universitaria de Bogotá, principalmente de la Pontificia Universidad Javeriana y de la Universidad Nacional de Colombia. Si ustedes acceden a participar en esta entrevista, les solicitamos amablemente que respondan todas las preguntas guiándose por su conocimiento y opiniones de manera espontánea.

Les recordamos que la participación en este estudio es voluntaria. Lo que conversemos se grabará en audio y vídeo, de modo que los investigadores puedan posteriormente transcribir la entrevista. Además, todos los datos recolectados serán confidenciales y se utilizarán con fines netamente académicos. Si tienen alguna pregunta sobre la investigación que estamos llevando a cabo, o acerca de su participación en el estudio, pueden hacerlas en cualquier momento. Asimismo, pueden retirarse o abstenerse de responder a alguna de las preguntas que se les harán a continuación.

Les agradecemos su participación.

Luego de comunicarles el presente consentimiento informado para participar en la entrevista, queremos saber: ¿tienen alguna duda sobre la información brindada? ¿desean participar? ¿nos autorizan para grabarlos en esta entrevista?

Entrevista grupal

Esta entrevista se enmarca en una investigación cualitativa sobre las actitudes lingüísticas hacia la variedad venezolana, que se nutrirá de sus puntos de vista y conoci-

mientos sobre la misma. Con dicho objetivo la entrevista se divide en 3 ejes: en el primero se busca obtener básica sobre los participantes, en el segundo se indaga acerca de los conocimientos previos que tengan sobre el habla venezolana, y en el último se pretende recolectar las percepciones que se tengan actualmente sobre dicho español.

Para empezar, es importante recordarles que el tema de esta entrevista se suscita y se termina en este espacio, no se volverá a retomar; así que tienen la libertad de opinar. Además, dicha opinión debe ser respetada, sin que esto signifique que no pueda ser refutada con los argumentos que cada uno desee aportar en este espacio. Por lo cual, se les invita a participar activamente en la entrevista que se realizará a continuación.

Eje 1: Información sociodemográfica

1. ¿Qué edad tienen?
2. ¿De dónde son?
3. ¿Viven en Bogotá? ¿Cuánto tiempo llevan viviendo aquí?
4. ¿Qué estudian? ¿Cuánto tiempo llevan en la universidad?

Eje 2: Conocimiento previo de la variedad venezolana

1. ¿Qué tipo de conocimiento y contacto tienen o han tenido con respecto a la variedad venezolana?
 - a. Conocidos, amigos, vecinos.
 - b. Familiares.
 - c. Gente en el transmlenio.
 - d. Medios de comunicación.
2. ¿El español que hablan los venezolanos es igual al que hablan los colombianos? ¿por qué? ¿en qué se parece y en qué es diferencia?
3. ¿Dónde creen que se habla buen español? ¿Es muy diferente al español de Venezuela?
4. ¿Qué expresiones propias de los venezolanos conocen? ¿qué significan? ¿las han usado/ las usarían?
5. ¿saben algo de “Cedrizuela” el llamado barrio venezolano de Bogotá?

Eje 3: Dimensión cognitiva/afectiva

1. Actividad: un integrante, el que lo desee, imite a un venezolano (su forma de hablar, sus expresiones, su forma de actuar, etc.). Diga en qué contexto se ubica (lugar, tiempo, situación...) Luego, los demás deberán decidir si lo hizo bien o no:
 - ¿Consideran que lo caracterizó bien?
 - ¿Qué creen que le faltó?
 - ¿Piensan que exageró?

- ¿Todos los venezolanos hablan y se expresan así?
 - ¿Qué fue lo más difícil de imitar ese acento?
2. ¿Qué opinan acerca de las siguientes afirmaciones? ¿Con qué están de acuerdo? ¿con qué están en desacuerdo? ¿les agregarían algo? / ¿Están de acuerdo o en desacuerdo con estos enunciados?
- a. Yo describiría el español venezolano como costeño.
 - b. El acento venezolano es una mezcla del acento costeño y el acento llanero.
 - c. Los bogotanos no maltratamos tanto el idioma como sí lo hacen los venezolanos.
 - d. Los venezolanos tienen más acento que los bogotanos.
 - e. El utilizar palabras venezolanas va en detrimento de la identidad de nosotros como colombianos.
 - f. Los venezolanos hablan muy rápido y usan muchas palabras raras.
 - g. Los venezolanos han tenido mucha influencia gringa. Por eso utilizan palabras en inglés, tal como “brother” para dirigirse a un hombre.
 - h. Me da asco ese acento, no tendría una pareja que hable así.
 - i. Decirle a alguien “papá” me parece lo más homosexual que hay, o que me digan “papá”, cuando no lo soy, o no es mi hijo, o mi papá al que se lo digo
 - j. El español de Venezuela es como más carnavalesco, más divertido
 - k. No podría describir el español de Venezuela como un español limpio o algo parecido
 - l. En Venezuela hablan un buen español aunque tengan una jerga diferente.
 - m. El acento venezolano es como cantadito, como alegre. Me parecen que tienen palabras que son bacanas, como por ejemplo: “chamo”, “brother”.

Anexo 3. Convenciones

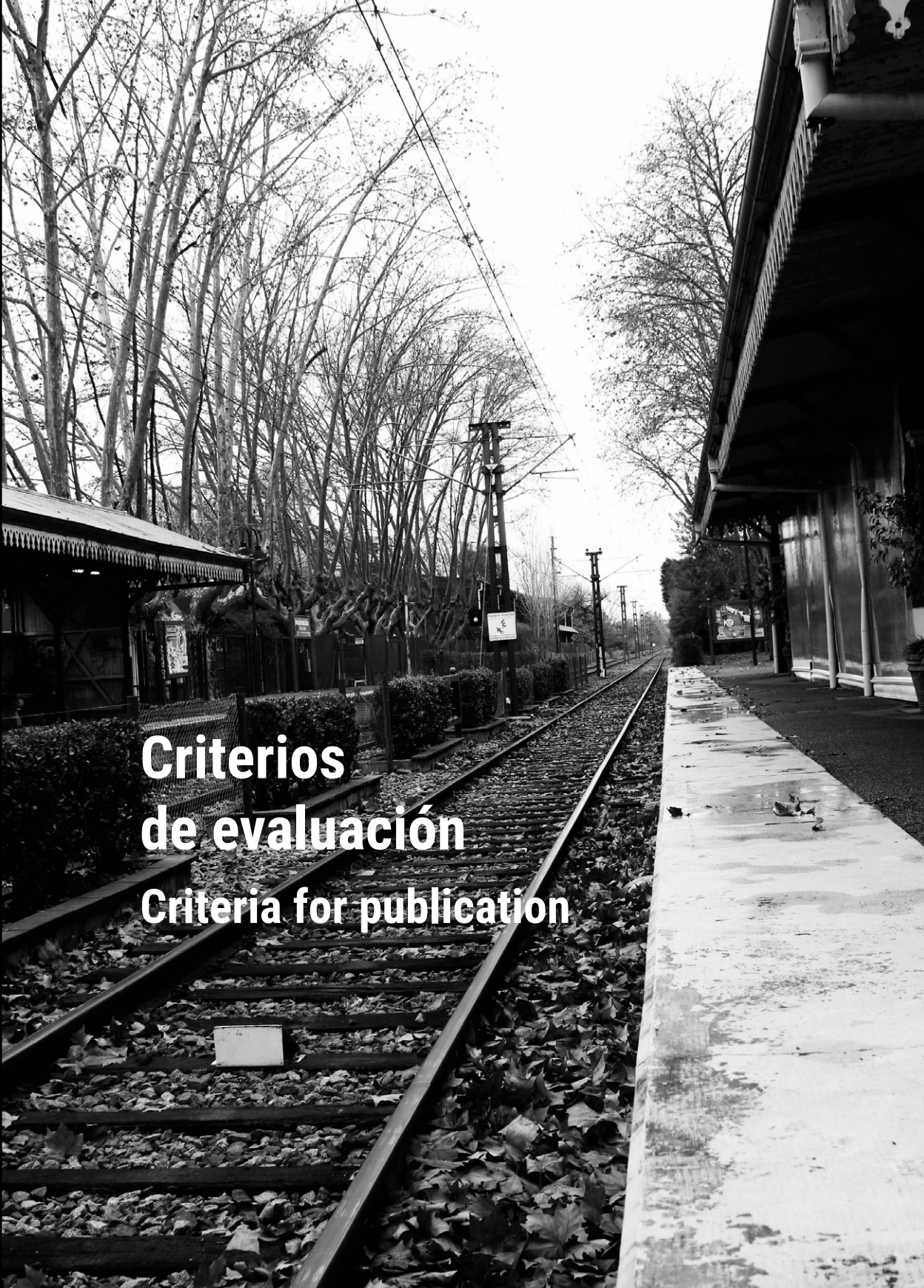
Convención	P	-	*	J	N
Significado	Participante	Dato no requerido	Dato no recolectado	Pontificia Universidad Javeriana	Universidad Nacional de Colombia

Anexo 4. Tabla de datos sociodemográficos de las entrevistas individuales

Entrevistas individuales					
Participante	Edad	¿De dónde es?	¿Cuánto lleva en Bogotá?	Estudios	Tiempo (semestres)
P1 - J	20	Bogotá	-	Comunicación social	4
P2 - J	19	Bogotá	-	*	*
P3 - J	22	Huila	4 años	*	*
P4 - J	22	Bogotá	-	Medicina	9
P5 - J	19	Bogotá	-	Administración y comunicación	5
P6 - J	22	Bogotá	-	Odontología	6
P7 - J	23	Bogotá	-	Ingeniería de sonido	*
P8 - J	21	Chía	Vive en Chía	Ingeniería eléctrica	6
P9 - N	21	Pereira	4 años	Biología	8
P10 - N	23	Bogotá	-	Antropología	9
P11 - N	20	Medellín	Toda la vida	Ingeniería de sistemas y computación	8
P12 - N	25	Tolima	Toda la vida	Odontología	8
P13 - N	24	Bogotá	-	Derecho	2
P14 - N	24	Bogotá	-	Medicina	10
P15 - N	20	Bogotá	-	Ingeniería agronómica	1
P16 - N	30	Cúcuta	*	Maestría en seguridad alimentaria y nutricional	6

Anexo 5. Tabla de datos sociodemográficos de las entrevistas grupales

Entrevistas grupales					
Participante	Edad	¿De dónde es?	¿Cuánto lleva en Bogotá?	Estudios	Tiempo (semestres)
P17 - N	21	Bogotá	-	Ingeniería Mecánica	8
P18 - N	20	Bogotá	-	Ingeniería Civil	2
P19 - N	21	Bogotá	-	Ingeniería de sistemas y computación	8
P20 - N	20	Bogotá	-	Ingeniería de sistemas y computación	8
P21 - N	21	Montería	5 años	Ingeniería de sistemas y computación	10
P22 - N	19	Bogotá	-	Ingeniería de sistemas y computación	8
P23 - N	22	Bogotá	-	Medicina Veterinaria	8
P24 - J	17	Aguachica	1 mes	Medicina	1
P25 - J	17	Yopal	1 mes	Medicina	1
P26 - J	17	Bogotá	-	Medicina	1
P27 - J	18	Bogotá	-	Medicina	1
P28 - J	17	Tunja	1 mes	Medicina	1

A black and white photograph of a railway track. The tracks run diagonally from the bottom left towards the center right. To the left of the tracks is a row of bare trees and a low wall. To the right is a concrete platform with a glass-enclosed structure. Overhead power lines are visible above the tracks. The text "Criterios de evaluación" and "Criteria for publication" is overlaid on the left side of the image.

Criterios de evaluación

Criteria for publication

1. PRESENTACIÓN, ALCANCE Y TEMAS DE LA REVISTA

La revista *Sendas Sociales* es una publicación semestral, de investigación arbitrada, especializada en estudios sociales con énfasis en trabajo social, de la Fundación Universitaria San Alfonso, que publica artículos de reflexión, investigación, revisión, traducciones y reseñas bibliográficas, que den cuenta de los actuales avances disciplinarios y científicos en el estudio del ser humano en su individualidad y comunidad, su evolución como entidad social y comunitaria, enfatizando en asuntos como: el comportamiento social, la política social, estrategias de intervención, pedagogía y desarrollo psicosocial.

A partir del año 2019 el Centro de investigaciones CISA de la Fundación Universitaria San Alfonso dispuso la creación de la revista con la intención de fortalecer la difusión y visualización de las investigaciones sobre temas sociales, en especial de Trabajo Social, con la finalidad de consolidar un medio de publicación que congrege la comunidad académica especializada alrededor de los temas de interés de la revista.

Por lo cual, esta publicación está dirigida a investigadores, docentes o profesionales con trayectoria investigativa en áreas como las ciencias sociales, la psicología y en especial trabajo social, y en general a todos aquellos interesados en el desarrollo del conocimiento en este campo, para que contribuyan a partir de una perspectiva científica e integradora, al desarrollo del saber social, buscando con ello la comprensión de las nuevas realidades en sus diferentes expresiones.

2. TEMÁTICAS TRATADAS

La línea general de publicación de la revista *Sendas Sociales* es:

- **Individuo y sociedad:** En esta línea las temáticas abordadas giran alrededor de los saberes como producto de la relación del sujeto con la realidad, en donde estructura su pensamiento de acuerdo con procesos de interacción, sus propias experiencias y las argumentaciones que establece a través de las acciones comunicativas con su entorno.
- **Política y derechos humanos:** Esta línea estudia desde una perspectiva crítica los Derechos Humanos y su articulación con problemas prácticos y conceptuales en torno a su aplicabilidad en diferentes sistemas políticos y diversidad de contextos y movimientos socioculturales.
- **Historia y sociedad:** Las temáticas investigativas giran en torno a la producción de conocimiento histórico en los diferentes ámbitos de la vida social en perspectiva procesual a través de la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en contexto.
- **Derecho, ética y función pública:** Los temas de investigación en esta línea abordan desde un análisis crítico la política pública a partir del marco jurídico nacional o internacional y las implicaciones en el desarrollo del capital humano, social y cultural.

3. TIPOS DE TRABAJOS

- **Artículos de investigación:** Presentan de manera detallada proyectos terminados de investigación. La estructura utilizada es el modelo IMRD (Introducción, Método, Resultados, discusión) y debe contar con 7 o más referencias citadas.
- **Artículos de reflexión:** Presentan resultados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica, sobre un tema específico y debe contar con 7 o más referencias citadas.
- **Artículos de revisión:** Presentan resultados parciales de una investigación en proceso, se caracterizan por tener amplio referenciación citada, recopilando la información más relevante sobre un tema específico, el rango de referencias es de 25 o más citadas.
- **Artículos de recepción:** Presentan los resultados de investigación en forma de reseña y traducciones realizadas por traductores con licencia.

4. NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TEXTOS

La revista *Sendas Sociales* solicita que los autores presenten sus artículos con las siguientes especificaciones:

- Documentos enviados por medio de correo electrónico a sendas.sociales@usanalfonso.edu.co o por medio de la plataforma "Open Journal System" en formato Word.

- Se solicita enviar: a. Datos personales: Nombre y apellidos del autor.
- Datos referenciales: Título, resumen y palabras claves (Title, abstract and Keywords)
- Nivel académico y universidad de la cual es egresado.
- Institución educativa donde trabaja en la actualidad
- Correo electrónico
- Figuras y tablas se insertan en el texto, debidamente numeradas según su orden de presentación. Cada una debe tener un título breve que indique claramente su contenido.
- Referencias Al final del trabajo se incluirá una lista ordenada alfabéticamente siguiendo normas internacionales APA 6Ta edición.
- En términos generales, para la publicación de artículos en la revista Sendas Sociales se siguen las normas del estilo APA Sixth Edition.

5. TIEMPOS DE RECEPCIÓN Y NORMALIZACIÓN

- Recepción del artículo a través de la plataforma "OJS"
- Aplicación del formato de evaluación formal de acuerdo con las políticas expuestas con anterioridad.
- Aplicación del formato de evaluación orgánico, teniendo en cuenta: evaluación Turnitin (prueba anti-plagio)
- Evaluación por parte de árbitros académicos externos, dentro de la cual se establecen tres puntos esenciales de evaluación correspondientes a: Coherencia lógico-semántica, Subordinación entre Ideas, Pertinencia de acuerdo con la temática de la revista, la línea general y las sub-líneas de investigación, y el impacto de actualidad, donde tres (3) de las fuentes, como mínimo, sean de los últimos 5 años; y Estructura y Contenido, todo bajo un sistema de par ciego.
- La revista UNIVERSITAS ALPHONSIANA contempla un tiempo total en dichos procesos de mes y medio, de acuerdo con los siguientes pasos del proceso a tener en cuenta:
- Una vez el artículo es aceptado, se procede a gestionar los formatos de carta de originalidad del artículo y cesión de derechos del mismo, los cuales deben ser firmados por el autor.



EDITORIAL

Interculturalidad, escuela e inclusión: conceptos claves para su comprensión

Mónica Rocio Barón Montaña, Luz Stella Cañón Cueva

Entre la vida y la formación en investigación: experiencia dialógica

Mónica Rocio Barón Montaña

Aportes de las TIC a la educación y aprendizaje, un abordaje desde la Neurociencia

Diana Milena Parra Montaña, Jenny Ortiz

Devenires ciudadanos. Estrategias y tácticas en la formalización de vendedores informales en Bogotá

Victor Miguel Solano Urrutia

Apropiación de la política pública por parte de las personas mayores a través de la educación popular

Steffy Arboleda

Valentina Mondragon, Stefany Andrea Herrera Mora

Actitudes lingüísticas internas

Lorena Mogollón Buitrago, Hernando David Sierra

Ordoñez, Joan Sebastián Gutiérrez Rodríguez

Actitudes lingüística: hacia la variedad venezolana en estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia y la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá

Katherine Lucía Gil García, Brayan Mauricio Méndez Camacho,

Hernando David Sierra Ordoñez, Yulieth Juanita Torres Espinosa

Criterios de evaluación

Fundación Universitaria San Alfonso

E-mail: universitas.alphonsiana@usanalfonso.edu.co

www.fusa.edu.co

Calle 37 n.º 24-47

Tels. 268 3904 - 244 5053

Bogotá, D. C. - Colombia