

Investigación en filosofía y educación en tiempos cambiantes




CORPORACIÓN UNIVERSITARIA
AMERICANA
INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA



SELLO EDITORIAL UNIVERSITARIO

UAmericana

Investigación en filosofía y educación en tiempos cambiantes



Compiladores

Mg. Jairo Andrés Sastoque Zapata
Ph. D. Érika Jaillier Castrillón
Ph. D. (c) Carlos Augusto Arboleda Jaramillo

Editor

Ph. D. (c) Jovany Arley Sepúlveda Aguirre
Director Editorial y de Publicaciones

Corporación Universitaria Americana
Sede Medellín
2020

370.1
C822

Corporación Universitaria Americana. (2020). Investigación en filosofía y educación en tiempos cambiantes. (Comps.) Jairo Andrés Sastoque Zapata, Érika Jaillier Castrillón y Carlos Augusto Arboleda Jaramillo. Medellín: Sello Editorial Universitario Americana.

143 Páginas: 16X23 cm.
ISBN: 978-958-5512-84-9

1. Investigación - 2. Filosofía - 3. Educación

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA-CO / SPA / RDA
SCDD 22 / CUTTER - SANBORN

Corporación Universitaria Americana©
Sello Editorial Universitario Americana©
ISBN: 978-958-5512-84-9

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA AMERICANA

Presidente

JAIME ENRIQUE MUÑOZ

Rectoría nacional

ALBA LUCÍA CORREDOR GÓMEZ

Rector - Sede Medellín

ALBERT CORREDOR GÓMEZ

Vicerrector Académico - Sede Medellín

ARTURO ARENAS FERNÁNDEZ

Vicerrector de investigación - Sede Medellín

LUIS FERNANDO GARCÉS GIRALDO

Director de Publicaciones - Sede Medellín

JOVANY SEPÚLVEDA AGUIRRE

Sello Editorial Coruniamericana

editorialmed@americana.edu.co

Corrección de texto

DELIO DAVID ARANGO NAVARRO

Diagramación

EDUARDO A. MURILLO PALACIO

1.ª edición: julio de 2020

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma o por medio electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otro, sin previa autorización por escrito del Sello Editorial Coruniamericana y de los autores. Los conceptos expresados en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Corporación Universitaria Americana.

CONTENIDO

Prólogo

7

Introducción

9

Capítulo 1

Transformación del hombre en máquina, una aproximación filosófica

Conrado Giraldo Zuluaga, Víctor Hugo Gómez Yepes, Felipe Jaramillo Vélez

11

Capítulo 2

La subyemoción como configuración de la experiencia humana

César Augusto Ramírez Giraldo, Adriana María Ortiz Rodas,
Jacinto Arturo Ceballos Marín

26

Capítulo 3

Identificación de factores asociados a la implementación de iniciativas innovadoras: caso de estudio

Óscar Andrés Cuéllar Rojas; Carolyn Díaz García

44



Capítulo 4

La formación emocional inteligente un desafío en la educación

Roger Alexander Acosta Sánchez, Adriana Patricia Arboleda López

57

Capítulo 5

El liderazgo y su influencia en el éxito escolar del área de inglés

Jordy Restrepo Tangarife, Lylliana Vásquez Benítez, Jorge Enrique Gallego Vásquez

67

Capítulo 6

***Jajuit*: el papel del canto en la comunidad indígena**

***Jiw* de barranco colorado, Colombia**

Jorge Hernán Hoyos Rentería y Angélica María Ovalles Bonilla

88

Capítulo 7

Objetivos de Desarrollo Sostenible y elementos cognitivos de las tesis en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional

Toribio Rodríguez de Mendoza

Rubén Walter Huaranga Soto; Adriana Patricia Arboleda López

104

Capítulo 8

Anotaciones en torno a la generación de un instrumento para la apropiación y difusión del conocimiento que permita la transformación del impacto de las OSC/ONG que hacen parte de la FAONG

Jorge H. Betancourt-Cadavid, Gloria Patricia Cabrera Díaz y Lucie Daubelcour

128

Prólogo

Decía Goethe que con el conocimiento humano se acrecientan las dudas. ¿Pero qué sería del hombre sin dudas o sin curiosidad? No existiría la investigación, ni la educación, ni la búsqueda de nuevo conocimiento. Este libro nace precisamente de esas mismas prácticas sociales humanas: la educación, la investigación y la capacidad de inquietarse ante el mundo y tratar de responder desde lo que nos muestran la experiencia, la razón y la reflexión como competencias científicas.

Este texto da una mirada multidisciplinar a diferentes fenómenos sociales relacionados con la educación, en algunos casos de forma más directa que en otros. John Dewey, famoso filósofo y pedagogo, decía que “el conocimiento no es algo separado y que se baste a sí mismo, sino que está envuelto en el proceso por el cual la vida se sostiene y se desenvuelve”, por lo que la vida misma conlleva procesos de conocimiento, así no siempre lo llamemos educación.

Esta recopilación de investigaciones y experiencias trabajadas desde el rigor científico, nos permiten acercarnos un poco más a esa gestión de conocimiento que llamamos el viaje de la vida a través del trasegar humano por este mundo. Temas como las emociones, nuestras relaciones con el cuerpo, con las máquinas, con la música, con las formas de ejercer liderazgo, parecieran disímiles entre sí, pero hay un eje que los condensa: ese mismo trasegar humano del que estamos hablando.

La invitación a la lectura de este libro la queremos comprender, además, como una excusa para dar pie a nuevas reflexiones sobre el campo de lo educativo y del conocimiento humano en futuras publicaciones que, como esta, se esperan convertir luego en un espacio permanente de divulgación y de difusión de otros procesos de trabajo de investigadores, docentes y estudiosos de diversas disciplinas que deseen servir a otros de motivación frente a la producción intelectual y al acervo cultural de nuestro tiempo. Agradecemos pues a todos los participantes por su deseo de compartir con el mundo su saber, su quehacer y su entendimiento.

Las universidades han entendido que todo esfuerzo que tienda a potenciar la investigación, la ciencia y la innovación redunda en la cultura y en la historia del hombre. De ahí la importancia de la publicación, de la comunicación



social del conocimiento, de la formación continua como plataformas para la apropiación de las nuevas perspectivas de explicación o de comprensión de lo que nos rodea. Es convertir en monumento, es darle trascendencia a lo construido en un contexto determinado para una línea histórica más amplia: la de la humanidad.

Ph. D. Érika Jaillier Castrillón

Introducción

Hacer la presentación de un libro como este es complejo: complejo por lo que implica la tarea misma, pues expresar en un corto texto lo que otros han presentado como fruto, quizá de meses de arduo trabajo, siempre se quedará corto frente al esfuerzo intelectual de aquellos que participaron en la escritura de estas páginas. Y también se hace más complejo cuando el conocimiento es tan amplio y multidisciplinario como el que nutre los capítulos de este texto.

Desde los años 60, cuando comienza a darse una revisión del concepto de ciencia contemporánea, la filosofía, las ciencias sociales y la educación se fortalecen con la apropiación social del conocimiento a través de diferentes estrategias de difusión y divulgación de la ciencia. La investigación es un proceso científico, pero también es una actividad con una triple esencia: epistemológica/gnoseológica, metodológica y tecnológica, pero actualmente, con una cuarta dimensión: la comunicación. Hoy, comunicar la ciencia es parte de la actividad investigativa para los principios de ciencia, tecnología e innovación.

El investigador, además, tiene un compromiso triple: darle rigor a la investigación científica, es decir, hacerla sistemática, metódica, ordenada, abierta, dinámica, coherente y pertinente. Por otro lado, ser lo suficientemente sensible a su realidad circundante: saber que de esa realidad debe nacer su trabajo científico. Cada vez más, la realidad concreta, las necesidades sociales, los fenómenos ambientales, sociopolíticos o socioeconómicos son la principal razón de la existencia de la investigación científica, la tecnología y la innovación. La investigación tiene sentido en la medida en que da respuestas pertinentes, inmediatas y duraderas para ese contexto concreto. En su tercera dimensión, el compromiso está relacionado con esto último: el investigador o el profesional, en general, tiene un compromiso con la vida y con el contexto. Pensar investigaciones que no tengan relación con ese entorno, o con la integralidad humana, o con la vida misma, no tiene sentido.

Los participantes en este libro han asumido ese triple compromiso desde sus disciplinas propias y, en diferentes casos, desde la multidisciplinariedad. Si bien la temática aglutinante es la educación humana y los campos afines a las humanidades y la sociedad, cada capítulo y apartado promueve intereses interdisciplinarios y el estudio de fenómenos sociales actuales y, en muchos casos, preocupantes para diferentes campos de estudio.

Veremos temáticas como la transformación del hombre en máquina, las competencias mediáticas, la innovación, la formación emocional en los procesos educativos, el liderazgo escolar, la música como parte de la identidad cultural de los pueblos, los objetivos de desarrollo sostenible e incluso la apropiación y gestión de conocimiento en espacios concretos como las ONG.

Estas búsquedas y reflexiones no solo son vigentes, sino que además son de gran utilidad para muchos docentes, estudiantes universitarios e investigadores independientes de nuestro medio. Los ocho capítulos de este libro son resultado de procesos de investigación y han sido revisados, evaluados y validados por expertos en los diferentes temas o campos de saber. Parte de la lógica contemporánea de validación del conocimiento procede de los acuerdos intersubjetivos entre pares o entre la comunidad académica de expertos, por lo que el libro mismo proviene de un ejercicio científico de verificación y construcción sistemática y metódica del conocimiento.

La investigación es un género integrativo, contiene otros géneros de discurso y de producción escritural. La difusión del conocimiento científico tiene sentido en tanto se convierte en una oportunidad que se brinda a otros frente al conocimiento, la investigación y el estímulo a nuevas búsquedas. Así que este material se espera que sea una estrategia de fomento a la apropiación social, pero adicionalmente emocionará a otros autores a que hagan el ejercicio de publicar sus obras y difundir su producción intelectual tanto como validación pública, como ratificación del quehacer científico en nuestro país.

Invitamos entonces a futuros autores para continuar con estos espacios y comprometerse con la investigación en sus términos actuales: gnoseología, metodología, tecnología y comunicación.

Ph. D. Érika Jaillier Castrillón

Capítulo 1

Transformación del hombre en máquina, una aproximación filosófica¹

Conrado Giraldo Zuluaga², Víctor Hugo Gómez Yepes³, Felipe Jaramillo Vélez⁴

Resumen

El presente texto retoma una discusión filosófica fundamental acerca de la incidencia de la técnica en el devenir de la humanidad. Resulta prioritario retomar esta discusión en momentos en los que la reflexión ya no versa sobre la especulación de lo que puede llegar a suceder con el ser humano, sino que se centra en objetividades acerca de lo que ya está sucediendo con él. Para ello se problematiza acerca del advenimiento del transhumanismo y, con él, sobre el ascenso de la técnica –con un déficit aún en reflexiones– y la transformación del hombre en máquina. Estas cuestiones permiten pensar en la posible llegada a un punto de no retorno, es decir, uno en el cual el hombre biológico desaparece para darle paso a un hombre tecnológico, que corresponde a nuevos intereses, nuevas prerrogativas, incluso la posibilidad de materializar el anhelo del acceso a una vida eterna.

Palabras clave: humanismo, transhumanismo, técnica, mejoramiento humano, singularidad.

1 Texto que hace parte del proyecto de investigación que lleva por título “El punto de no retorno. Una dialéctica entre la técnica, la filosofía y el devenir del hombre”, el cual es optativo para el título de Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

2 Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, profesor investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Correo: conrado.giraldo@upb.edu.co

3 Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, profesor investigador de la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia. Correo: victor.gomez@upb.edu.co

4 Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, candidato a doctor en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana, vicerrector de extensión de la Universidad de Medellín, Colombia. Correo: fejaramillo@udem.edu.co

Introducción

El hombre, sin una reflexión previa de la *técnica de máquinas* (1994a)⁵, se ha hecho al camino del que será su nuevo estadio en el proceso evolutivo: el hombre-máquina o, simplemente, la máquina inteligente, fruto de una intervención corporal no solo de objetos mecánicos –lo cual ha urdido el ser humano desde sus orígenes con prótesis que remplazan o potencian la actividad humana– sino también de objetos inteligentes capaces de contener memoria, autonomía y poder de acción. Estos objetos aparecen desvinculados de forma parcial o total de la voluntad humana y ponen en riesgo la existencia del hombre biológico al dar paso a la existencia del hombre tecnológico.

En la primera parte del presente escrito, y luego de dejar atrás discusiones dadas sobre la génesis de lo que la técnica es y representa en la Antigüedad, se señalan las incidencias del *ascenso de la técnica sin la reflexión suficiente*⁶, con base en los postulados que Heidegger formuló en sus textos *La pregunta por la técnica* (1994a) y *Serenidad* (1994b), en los que plantea, en primera instancia, la necesidad de la reflexión como camino fundamental para la construcción del pensamiento humano como determinante vital de sí mismo. Luego, se dará paso a la reflexión sobre la *técnica de máquinas*, a la que Heidegger endilga el real peligro, y a la que separa de la técnica artesanal, en tanto su accionar descansa en las ciencias exactas modernas (1994a).

Asimismo, en esta primera parte del artículo se retoman las observaciones acerca de la ciencia presentadas por Ortega y Gasset en su texto *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*, en el cual el autor es concluyente sobre la vitalidad de la técnica al expresar que “no hay hombre sin técnica, sin la técnica el hombre no existiría, ni habría existido nunca, así, ni más ni menos” (1982, p. 13) pero advirtiendo que la técnica tiene el riesgo de alejar al hombre del contacto con la naturaleza. Con ello anticipa los pasos que daría el hombre al pasar de una técnica que le sirve para solucionar sus necesidades

⁵ Heidegger propuso el término *técnica de máquinas* o *técnica moderna* para hacer una distinción frente a la técnica *anterior* o técnica artesanal, ya que aquella descansa sobre ciencias exactas modernas.

⁶ Sobre este tema se escribe hoy con relativa abundancia. La velocidad del cambio técnico es a nuestro juicio el verdadero desafío: que la reflexión esté a la par del desarrollo técnico.

primarias a una técnica que crea nuevas necesidades en el hombre, unas que, incluso, lo pueden llegar a superar.

Estos autores son referentes de asuntos enmarcados en su momento y contexto como advertencia de lo que podría llegar a suceder con el ascenso desmedido de la técnica, la cual, como lo habían puesto en evidencia, ha degenerado en nuestros días en una técnica de máquinas que condiciona al hombre desde su naturaleza al llevarlo a un estadio pretendidamente *superior*, cosecha de una evolución antinatural.

Fruto de estas reflexiones, una segunda parte del texto se dedica al transhumanismo, corriente científica y filosófica que se abre camino en la búsqueda de un hombre-nuevo. El *transhumanismo* es un proyecto del orden científico y filosófico que busca mejorar la condición humana y potencia el cuerpo y el cerebro con avances tecnológicos capaces de almacenar y cruzar grandes cantidades de información mediante un exoesqueleto capaz de vencer las enfermedades y con ello, la muerte.

En esta categoría, las limitaciones impuestas al hombre biológico desaparecen al contar ahora con dispositivos *compatibles* con el cuerpo humano que lo hacen más sabio, rápido y efectivo en sus tareas diarias. Para ello, se hará referencia, primero, al tema de la *singularidad* abordada desde la teoría de Kurzweil (2007, 2012) y, posteriormente, se abordan algunas reflexiones sobre el transhumanismo mediante la exposición del estado del arte del concepto y tendencia, a la vez de señalar críticas sobre los postulados que esta corriente defiende. Lo anterior se fundamenta en textos de Diéguez (2017), Parselis (2018), Pouliquen (2018) y Quintanilla *et al.* (2017).

Las perspectivas abordadas se aproximan al transhumanismo desde preguntas que tratan de develar el futuro que afronta la humanidad si toma el camino de la transformación del hombre en máquina, lo cual le posibilitará *avances* significativos al poder acceder a una *vida* eterna, romper con ello las cadenas que aprisionan al hombre, acabar con las relaciones filiales y la comunidad y prescindir incluso –ante su obsolescencia– de cualquier dogma,

creencia o espiritualidad.

Desarrollo

Sobre la reflexión y la técnica de máquinas

El hombre actual se encuentra abocado a un momento en el que debe tomar decisiones fundamentales sobre su futuro, pero ¿se pueden tomar decisiones sin una previa reflexión?, ¿tendrán “todos” claro el porqué y el para qué se está motivando una evolución más del hombre que lo lleve del *homo sapiens* al *homo technologicus*?, ¿está la humanidad atenta a lo que sucederá, al triunfo del hombre biológico capaz de conservar el control de sí mismo y de su entorno o, por el contrario, al advenimiento de la máquina inteligente como nueva determinadora del devenir humano y de la vida? La raza humana está expectante del camino que tomará o que tomarán unos pocos por ella, el cual podrá estar cargado de esperanza ante la presencia de una *reflexión meditativa* de los pasos que se dan, o ante la duda y la sospecha de un *pensar calculador* (Heidegger, 1994a) que no se detiene a establecer riesgos y a poner límites.

Heidegger invita al hombre moderno a detenerse de manera contemplativa sobre la ausencia del pensamiento como causa de su deshumanización y afirma: “la creciente falta de pensamiento reside, por ello, en un proceso que corroe el más íntimo meollo del hombre actual. El hombre actual está en fuga del pensar” (1994a, p. 23).

El proceso reflexivo es un camino que requiere voluntad y arrojo para aceptar la realidad encontrada como fruto de la reflexión, hallazgo con el cual el hombre adquiere la capacidad de desprenderse de aquellas creencias arraigadas cuya reconsideración podría ayudarle a tomar nuevas decisiones basadas en las perspectivas que se han abierto como fruto de su reflexión. Este nuevo punto de vista podría distanciarlo de sus propias posturas y, más aún, conducirlo a un eventual rompimiento con su comunidad. El proceso reflexivo, a su vez, es un camino que necesita sabiduría y humildad. La sabiduría para dar paso al conocimiento cooperativo mediado por la razón y la humildad para limitar el ego y las prerrogativas personales en pro del bien común.

¿Acaso será necesario recabar sobre lo que puede llegar a hacer el hombre

como cuestionamiento fundamental? ¿No está ya demostrado que el hombre tiene los medios suficientes y la inteligencia para hacer cualquier cosa, incluso lo impensado para muchos?

En este sentido, con la genética moderna, el hombre se hizo capaz de entender su cuerpo, al punto de poder modificarlo a su antojo como si se tratase de un objeto que se personaliza, incluso desde el embrión. Ha logrado clonaciones exitosas de seres vivos y ha avanzado en criogénesis, con la que se acerca ya al mantenimiento de la vida más allá de la muerte (Velásquez, 2009). Con los avances de la ingeniería biomédica, el hombre ha generado exoesqueletos alimentados con inteligencia artificial capaces de aprender por sí solos y con libertad de actuación a voluntad, ha conectado al mundo a través de redes de comunicación de alta velocidad, ha creado alimentos transgénicos en laboratorios, con los que se podría acabar el hambre en el mundo, además de curas contra casi todas las enfermedades, lo cual reduce a una mínima expresión la posibilidad de muertes masivas por pandemias (Harari, 2016). Lo que antes se catalogaba como ciencia ficción ya no lo es, ahora es posible lo que antes era imposible.

Ante la posibilidad que brinda al hombre la técnica de *hacerlo todo* ¿no será necesario preguntarnos ahora, ya no por lo que es capaz de hacer el hombre, sino más bien por aquello que debe hacer el hombre pensando en él no como un objeto de desarrollo sin límites, sino como un sujeto capaz de armonizar sus relaciones con los demás y con su entorno en busca del bien común que lo acerque al disfrute pleno de la vida y a la felicidad?

Desde sus comienzos, el hombre ha sido uno con la técnica, amén de su capacidad de transformar lo natural en herramientas funcionales capaces de brindar sustento a su vida diaria, que generan efectividad al reducir esfuerzos y maximizar la producción, con lo que se libera de los vejámenes a los que está expuesto. Sin embargo, esas técnicas se han convertido paulatinamente en cajas negras que desbordan el conocimiento y el entendimiento de quien las utiliza. El hombre, ahora, simplemente se limita a su operación, a recibir resultados tras seguir instrucciones, las cuales no necesariamente entiende y comprende, pero con las que obtiene lo solicitado a la máquina.

Según el *Diccionario de la lengua española*, el objeto técnico artesanal⁷ que

⁷ Parente se refiere a la técnica como “un modo capaz de –abrir mundos– el cual se hace patente en

se conoce como machete es un arma blanca, más corta que la espada, ancha, pesada y de un solo filo. Un cuchillo grande que sirve para desmontar, cortar la caña de azúcar y otros usos, un fierro afilado o romo con el cual el hombre puede cortar a su antojo toda suerte de objetos, una herramienta expuesta que descansa mientras el hombre descansa. Resulta ser, en últimas, esa máquina carente de autonomía, pues su puesto está solo en solicitar de lo susceptible de ser solicitado (Heidegger, 1994a); es un objeto sin memoria, autonomía ni poder; una herramienta dependiente de la voluntad del hombre que, a su antojo, puede crear, transformar o destruir; es contrario a la máquina inteligente, la cual ya no descansa cuando el hombre lo hace, en tanto es capaz de autoactualizarse y realizar operaciones a voluntad, incluso, sin que el hombre las solicite.

La capacidad que tiene la máquina de cruzar datos y generalizar acciones a velocidades imposibles para el hombre pone a este último en desventaja frente al nuevo *razonar* mecánico y ocasiona una paulatina pérdida de la autonomía, al no distinguir el conocimiento que se procesa, ni cómo se procesa, tan solo se obtiene la respuesta suministrada, la cual no tiene en cuenta cultura o tradición, solo un único orden que no reconoce escalas diferenciales.

Es claro que la insuficiente reflexión, y la imposibilidad de traer a flote lo que está oculto, ha cambiado el orden de prioridades del hombre. De la búsqueda incansable de la supervivencia y de un buen morir se pasó a una necesidad progresiva de aniquilar al *imperfecto* hombre biológico, acabar con su estar y, con ello, con la perturbadora sensación de la muerte, para ser no ya un hombre sino una máquina inmortal, sin advertir las consecuencias de los actos realizados para alcanzar tal fin. Es por eso que Ortega sentencia que “la idea de progreso, funesta en todos los órdenes cuando se le empleó sin crítica, ha sido aquí también fatal” (1982, p. 36).

La urgencia del hombre por satisfacer sus necesidades vitales ha pasado a un segundo orden, se superpuso el bienestar superfluo sobre el estar. En efecto, se sacrifican la salud por la belleza, los órganos biológicos naturales por órganos mecánicos, las leyes por la libertad. Con ello se busca satisfacer nuevas necesidades que, aparentemente, son mucho más urgentes que las del simple

ciertos instrumentos prehistóricos como el silex”, objeto que “luego de ser trabajado cuidadosamente por un percutor, una piedra afilada logra resultados inaccesibles para las manos desnudas de un *homo sapiens*” (2010, p. 226).

estar ahí, lo cual deja entrever con claridad que “el hombre no tiene empeño alguno en estar en el mundo. En lo que tiene empeño es en estar bien” (Ortega, 1982, p. 34). Estas nuevas prerrogativas no reflexionadas con rigor y de manera amplia y democrática, irrumpen cada vez con más fuerza, se sobrevalora un discurso que le da paso a un nuevo génesis enmarcado por el control terrenal y el dominio sobre todas las cosas de la máquina inteligente.

Sobre la singularidad y el transhumanismo

El cambio es inherente al ser humano. Transformarse y transformarlo todo han sido constantes del hombre a lo largo de la historia de la humanidad. En principio, con ritmos lentos que permitían reflexionar y entender cada paso que se daba, para pasar luego a ritmos imperceptibles por la velocidad en que se presentan, de modo tal que solo permiten ver a su paso una estela y los irremediables desastres que dejan en el camino. La *singularidad* (2007) define este momento crítico para la humanidad en tanto “el ritmo del tiempo será tan rápido y su repercusión tan profunda que la vida humana se verá transformada de forma irreversible” (Kurzweil, 2012, p. 7). Ello da paso a discursos filosóficos profundos en los que se razona sobre la posibilidad de trascender el hombre biológico para arribar a una nueva estructura física y a volcar su conciencia a súper servidores capaces de perpetuar al hombre, lo cual conllevaría una humanidad mucho más efectiva y sin posibilidad de corrupción.

El miedo a la *pobreza*, mirada no como ausencia de lo necesario para sobrevivir sino como carencia de evolución provoca una aceleración inercial por la *necesidad* de trascender a la que Kurzweil (2012) llama *ley de los rendimientos acelerados*. Este movimiento vertiginoso y sin control establece como tabula rasa el paso *lógico* del hombre biológico al hombre tecnológico, capaz de emular, ya no solo movimientos físicos del cuerpo humano o la capacidad de análisis del cerebro, sino también manipular conceptos abstractos muy humanos como lo son “la riqueza, la sutileza y la profundidad del pensamiento humano” (Kurzweil, 2007, p. 159). Pero ¿cuál es el sentido de esto si a la larga lo que se está gestando es un nuevo hombre mejorado que no será en realidad un hombre sino una máquina inteligente⁸?, ¿es necesario trasladarle los sentimientos a esa nueva existencia?, ¿para qué los necesitaría? Si la necesidad de la evolución está marcada por rendimientos ¿no serían los sentimientos un

⁸ Esto está en consonancia con lo propuesto por Markuz Gabriel en su libro *El sentido del pensamiento*.

estorbo pues siempre terminan distrayendo?

Lo primero que la máquina diezmó en el hombre fue su capacidad física, con la rueda optimizó el movimiento y con las poleas redujo la cantidad de fuerza que debía imprimir para levantar objetos. Lo segundo fue su capacidad inteligible, con los discos duros logró almacenar gran cantidad de memoria y con los superordenadores recuperarla y analizarla en tiempo real. Y lo tercero pareciera ser abolir la necesidad de aprender pues con la existencia de memorias artificiales se puede aprender todo en segundos y compartirlo inmediatamente con otras existencias, “una ventaja fundamental de la inteligencia no biológica es que las máquinas pueden compartir sus conocimientos fácilmente” (Kurzweil, 2007, p. 160).

Contrario a lo que muchos piensan y otros quieren hacer creer, el transhumanismo no es un proyecto, corriente o filosofía atribuible a una persona o a un grupo en especial. El transhumanismo es solo el resultado de un ascenso de la técnica de máquinas sin reflexión; un triunfo del ego de una parte de la humanidad que le muestra a la otra parte lo que es capaz de hacer sin importar las consecuencias ¿hay un límite transhumanista a la transgresión del límite? (Pouliquen, 2018).

¿Qué será de la vida cuando la persona humana este completamente descompuesta en piezas separadas? (Pouliquen, 2018). Los transhumanistas –para los que el hombre pasó en un instante de ser una *máquina* perfecta a ser solo un despojo, “un cuerpo biológico, frágil y sujeto a una infinidad de fallos” (Kurzweil, 2012, p. 9)– han diseñado un modelo progresivo de *evolución* de la naturaleza del hombre, precedida por un avanzado desarrollo de la tecnología y un conocimiento profundo del cuerpo humano que les ha permitido reducirlo a una cantidad finita de órganos capaces de bombear fluidos constantemente y sin falla, a un cerebro que funciona como un contenedor de datos y de decisiones lógicas programadas. A través de este modelo se puede dar *vida* a un *hombre* nuevo, mejorado, una máquina inteligente inmortal que, al no enfermarse o sufrir desgastes de vitalidad, no muere.

¿La técnica es para el transhumanismo un fin o un simple medio?, ¿hoy en día no se ha convertido en una finalidad? (Pouliquen, 2018). Tras haber logrado recrear al hombre a través de una máquina inteligente, el transhumanismo tiene como nueva frontera la inmortalidad. Remplazar el cerebro biológico

por uno tecnológico pareciera ser la promesa de la vida eterna para el hombre. Pero, si se cambian los órganos físicos por prótesis plásticas o metálicas y se reemplaza el cerebro por superconductores, surge la pregunta de si se está ante un hombre o un artificio a base de microchips (Pouliquen, 2018).

Jugando con fuego, el transhumanismo se ha dado a la tarea de crear un nuevo ecosistema que se asemeja más a una fábrica de maquila que a la vida misma. De comunidades amalgamadas se pasa a individualidades solitarias, de historias enriquecidas por detalles fantásticos se pasa a relatos cortos, descoloridos y pobres, reflejados no solo en el contexto escrito o verbal sino en la misma arquitectura que ya no premia el detalle elaborado sino la limpieza y lo básico de estructuras sin alma. Lo anterior no es necesariamente una evolución lógica, el sello de una época o un nuevo estilo generado espontáneamente, es más bien un plan que busca -incluso de forma *loable*- llevar al hombre a través del desierto en el cual ha degenerado su existencia a una nueva *tierra prometida* ¿se tiene claro el punto de llegada?, ¿hay en todo este plan algo más que elucubraciones y deseos individuales de poder y gloria?

¿No es una cortina de humo entender la razón como la capacidad de instrumentalizar la materia y no de discernir el mayor bien para el hombre? (Pouliquen, 2018). Hasta aquí, el discurso transhumanista resulta en definitiva una nueva filosofía que revoluciona el pensamiento del hombre, que ya no se rige necesariamente por reglas, pues uno de los desastres que ha dejado a su paso la evolución desenfrenada es la imposibilidad de asir la tecnología a lógicas que se acoplen a la tradición y a la cultura. Lo anterior genera limbos jurídicos que dejan a la sociedad al vaivén de una nueva ley del oeste o de una arena romana en la cual no gana quien tenga más argumentos sino el que sea más fuerte, tanto física como económicamente. Dicho discurso tecnológico resulta ser difuso, incomprensible y peligroso en tanto “estamos totalmente alienados por la tecnología. Pero no lo sabemos, porque, claro, parte de la alienación consiste en no saberlo” (Quintanilla, 2018).

Como un caballo de Troya, el transhumanismo ha penetrado ya en las fauces de la humanidad, saltó de un discurso solapado recreado como ficción en la literatura y en el cine a la realidad. Una realidad que no alcanza a ser asimilada aún por casi nadie; empata perfecto con el plan, en un momento en el que los hombres se encuentran más preocupados por atender el escenario cosmético generado por la tecnología y su entretenimiento que por propiciar

una reflexión profunda necesaria para dar un paso fundamental como el que está dando la humanidad en la actualidad. Lo anterior lo reconocen incluso los transhumanistas. En palabras de Sandberg “hay en el transhumanismo elementos de tecnología puntera y escenarios de ciencia ficción. Todo esto favorece el entretenimiento, aunque no el debate racional” (Diéguez, 2015, p. 376).

Alejado de los reflectores de las discusiones mundiales, el transhumanismo avanza en su propuesta *humanista* del mejoramiento humano, incluso, a costa de los riesgos que esto representa y que ni siquiera esconden los transhumanistas, quienes afirman que existe la posibilidad de no poder controlar la nueva existencia o de que los cambios realizados en los hombres no sean necesariamente satisfactorios y pudiesen llevar a la desaparición misma de la raza humana en tanto que la finalidad de la máquina inteligente resulte incompatible con la de los hombres. Lo anterior se aprecia temerario y egoísta “nosotros nos hacemos a nosotros mismos y podemos llegar a ser mejores en muchos aspectos fundamentales” (Diéguez, 2015, p. 387). Apostarle al futuro y dejar al libre albedrío el presente podría llevar a la humanidad a un *punto de no retorno* o a lo que Bostrom (2011) llama *riesgo existencial*: uno en el que un resultado adverso aniquilaría la vida inteligente originaria de la Tierra o reduciría su potencial de forma permanente y drástica, uno en el que el hombre solo deambule como un ente sobre un planeta hechos pedazos.

Tratar de entender la necesidad inapelable de una *evolución* del hombre planteada por el transhumanismo es acercarse a la inconformidad del hombre con su historia y su presente. Se renuncia con ello, incluso, a tratar de solucionar los problemas actuales de la humanidad: “una cuestión importante en la perspectiva social del transhumanismo es cuánto no debemos preocuparnos de los problemas actuales si los comparamos con las ganancias que podemos obtener en el futuro” (Minsky, 2010, p. 388). Lo anterior lleva a invertir cada vez más recursos en crear un nuevo mundo del cual solo se tiene hasta ahora un boceto vago, sin ninguna garantía de éxito.

Otras preguntas que surgen al considerar los horizontes del transhumanismo apuntan a si la transformación biológica del hombre en máquina será una transición sin sobresaltos, si la evolución del hombre a una nueva existencia permitirá al hombre la comprensión de lo que será y a la máquina de lo que el hombre era o si el proceso *evolutivo* será total, cohabitando hombres y máquinas inteligentes. Las respuestas posibles tan solo pueden ser elucubraciones,

pues como planteó Sandberg: “no hay ninguna garantía de que los sistemas superinteligentes tengan fines compatibles con los de los seres humanos; el control sobre la biología o la materia podría dar rienda suelta a nuevas y devastadoras formas” (Diéguez, 2015, p. 380). Bostrom (2011), por su parte, afirma que las grandes dificultades tecnológicas para hacer la transición al mundo poshumano podrían llegar a ser tan grandes que nunca se llegue allí.

El plan del transhumanismo pareciera no seguir ninguna hoja de ruta pues simplemente se evidencia que el desarrollo tecnológico hace fuertes y poderosas a las compañías que lo impulsan sin que el discurso ético sea un obstáculo “siempre hay límites éticos, prácticos y sociales al mejoramiento, pero yo no creo que sean tan restrictivos como muchos críticos piensan” (Diéguez, 2015, p. 381) ¿Acaso no considera el ideario transhumanista que es antiético e irresponsable poner en funcionamiento aquello que aún no se comprende?

Quienes después de todo tienden a tomarse en serio el potencial de la tecnología radical del futuro, están también involucrados en los esfuerzos por encontrar modos de hacer que tales tecnologías posibles sean más seguras en función de su diseño, antes de que estén en funcionamiento (Diéguez, 2015, p. 381).

Invisibilizar los avances y los efectos que ha traído consigo la tecnología para el hombre sería desconocer la historia de la humanidad: “la rapidez del cambio tecnológico en tiempos recientes lleva naturalmente a la idea de que una innovación tecnológica continuada tendrá un efecto profundo en la humanidad en las próximas décadas”⁹ (Bostrom, 2011, p. 136). Sin embargo, afirmar que todos los cambios realizados han sido pensados a conciencia y reflexionados hasta la saciedad sería una necesidad.

Conclusiones

El camino que recorre el hombre en la actualidad pende sobre una cuerda floja. Con los ojos vendados, se enfrenta a un acantilado sin más herramienta que la fe ciega en el *nuevo* mundo que está urdiendo. Poco o nada se reflexiona sobre el camino al que –según muchos–, el hombre se encuentra abocado, en

⁹ Esto que propone Bostrom, también es un asunto reflexionado por José Ignacio Latorre en su libro *Ética para máquinas*.

tanto los fenómenos tecnológicos que se están dando son imparables: “este cambio hacia la inteligencia de la máquina –progresivo, oportunista y con objetivos comerciales– no precisa un mapa de gran alcance, sino que cuenta con uno ya existente en nuestra propia evolución” (Moravec, 2007, p. 235). Resulta absurdo que en tiempos del conocimiento sin límites el hombre acepte como verdad aquello que no conoce ni reconoce.

La singularidad, entendida desde la perspectiva de Kurzweil (2007), trastoca toda la naturaleza humana al mostrar aceleraciones asimétricas que oponen la producción tecnológica y el entendimiento de estas tecnologías dentro de un contexto social. Las universidades no están preparadas para formar profesionales en áreas que aún no existen y que ya la industria demanda; las leyes quedan sin sustento ante los nuevos escenarios gestionados en las redes digitales; las empresas no están preparadas económica ni culturalmente para absorber la automatización con la misma velocidad en la que esta se introduce. Entender dicha aceleración se hace imposible desde la perspectiva humana, pues el hombre es fruto de la naturaleza y los movimientos impresos por la singularidad no responden a las reglas naturales, por lo tanto, la singularidad es una nueva distinción para una nueva existencia no natural.

¿Ir más alto, más lejos y más rápido en detrimento de la naturaleza humana tiene algún sentido?, ¿truncar lo natural en aras de una existencia nueva, mejorada, sin los aprietos e imperfecciones del hombre tiene realmente futuro?, ¿o será que, para lograr verdaderos cambios, revolucionarios en el hombre, que lo impulsen a ascender y evolucionar como especie a un estadio superior, tan “solo se necesita comprender la naturaleza humana, no hace falta cambiarla” (Cronin, 2007, p. 91)? No es posible que los problemas de desigualdad, corrupción, violencia –e, incluso, ineptitud del hombre– se solucionen tan solo con su exterminio. ¿Es que acaso no es esta la propuesta transhumanista: *evolucionar* el hombre en una máquina inteligente, *potencialmente perfecta*?

Contrario a lo que se puede llegar a creer desde la perspectiva del transhumanismo, el hombre no está preparado para la inmortalidad y todos los cambios que esta acarrea. Pensemos en el crecimiento demográfico, en la finitud de los recursos naturales, en las relaciones, las instituciones, la espiritualidad ¿Está el hombre listo para entender las nuevas estratificaciones generadas ya no entre ricos y pobres sino entre aquellos que nunca mueren y aquellos que sí?, ¿acaso la inmortalidad será una prerrogativa democrática que arropará a

todos por igual? O, incluso ¿se está ya preparando a la máquina inteligente para *existir* para siempre?, ¿no será más bien que la inmortalidad es una falacia al solo ser una migración de una existencia a otra, dada por una actualización permanente de *hardware* y *software*?

Ante todos estos cambios impuestos, el llamado filosófico es pertinente y se presenta a tiempo. Podría ser inapropiada la discusión sobre lo útil o lo *inútil* que resulta ser el estudio minucioso de los *conceptos* y la provocación de giros, no solo de pensamiento lógico, sino de movilizaciones para la acción. Sin embargo, es vital reconocer la forma filosófica de los problemas de la época (Deleuze y Guattari, 2001), pensar los conceptos, pero motivar a los hombres para que recurran a ellos.

Lo anterior no desconoce la importancia y la necesidad de los conceptos desarrollados por los filósofos clásicos, que salen a flote una y otra vez, cada vez que se pone de frente al acto del pensamiento. Supone considerar que se impone un nuevo reto de creación de conceptos propios de un *ahora*, un momento en el que la ciencia, la tecnología y las pasiones del autodeterminismo no tienen un elemento que medie e imprima razón y lógica como forma de supervivencia humana conceptos que, a su vez, provean *herramientas* epistemológicas para la acción, que sean agentes de cambio y no solo poesía paliativa que tranquilice momentáneamente la desesperanza humana.

Grandes movimientos contraculturales han hecho entrar en razón a la humanidad: la generación del Estado de derecho corrigió un fin prematuro de la humanidad por la vía de la violencia; la reflexión sobre el peligro de la generación atómica llevó a limitar su acceso, detuvo su masificación en tanto los riesgos que suponía podrían acabar –en un momento de irracionalidad del hombre– con la humanidad y con el planeta. Si esto se ha dado ¿qué hace pensar que necesariamente no podamos dar marcha atrás y reflexionar sobre los pasos que está dando el hombre y que puedan premiar al ser humano y no a nuevas existencias que, en algún momento, puedan prescindir de él?

Aunque dentro del discurso transhumanista se asume la posibilidad de fallos irreparables para la humanidad en el paso de hombre a máquina –los cuales pueden ser incontrolables para el hombre– la discusión se podría quedar corta si se limita a un diálogo entre iguales. Científicos con una clara obsesión podrían llegar a cegar la razón por el deseo de alcanzar una nueva *evolución*

del hombre que conduzca a la humanidad a un punto de no retorno, fruto de un ascenso de la técnica sin reflexión.

Referencias

- Bostrom, N. (2011). Una historia del pensamiento transhumanista. *Argumentos de Razón Técnica* (14), 157-191.
- Cronin, H. (2007). La verdad sobre la naturaleza humana. En D. C. Dennett, S. Pániker y J. Brockman (coords.), *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (pp.89-102). Barcelona: Kairós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2001) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Diéguez, A. (2015). Una mirada al futuro de la tecnología y del ser humano. Entrevista con Anders Sandberg. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 20(2), 373-390.
- Gabriel, M. (2019). *El sentido del pensamiento*. Barcelona: Pasado & Presente.
- Harari, N. (2016). *Homo Deus*. Bogotá: Nomos.
- Heidegger, M. (1994a). La pregunta por la técnica. En: *Conferencias y artículos* (pp. 9-37). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (1994b). *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Kurzweil, R. (2007). La singularidad. En D. C. Dennett, S. Pániker y J. Brockman (coords.), *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (pp. 271-290). Barcelona: Kairós.
- Kurzweil, R. (2012). *La singularidad está cerca*. Barcelona: Lola Books.
- Latorre, J.I. (2019). *Ética para máquinas*. Barcelona: Ariel.
- Minsky, M. (2010). *La máquina de las emociones*. Barcelona: Debate.

- Moravec, H. (2007). Crear mentes. En D. C. Dennett, S. Pániker y J. Brockman (coords.), *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia* (pp. 228-238). Barcelona: Kairós.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parente, D. (2010). *Del órgano al artefacto. Acerca de la dimensión biocultural de la técnica*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Parselis, M. (2018). *Dar sentido a la técnica*. Madrid: Catarata.
- Pouliquen, M. T. (2018). *Transhumanismo y fascinación por las nuevas tecnologías*. Madrid: RIALP.
- Quintanilla, M. Á. (2012). El pensamiento científico y la ideología de izquierdas. *Página Abierta* (218). Recuperado de <http://www.pensamientocritico.org/migqui0312.htm>
- Quintanilla, M. Á., Parselis, M., Sandrone, D. y Lawler, D. (2017). *Tecnologías entrañables*. España: La Catarata, OEI.
- Velásquez, H. (2009). Transhumanismo, libertad e identidad humana. *Thémata. Revista de Filosofía* (41), 577-590.

Capítulo 2

La subjemoción como configuración de la experiencia humana

César Augusto Ramírez Giraldo¹, Adriana María Ortiz Rodas²,
Jacinto Arturo Ceballos Marín³

Resumen

Este capítulo, pretende acercarse a la comprensión de lo humano, configurado por emociones que conllevan la emergencia de la subjetividad trasversalizada por el lenguaje, como posibilitador de su existencia en encuentros situados. Emerge como unidad entre subjetividad y emociones la subjemoción, que articula las vivencias humanas en su trasegar histórico. La subjemoción para la experiencia humana se presenta como una posibilidad de reconocer los sentires en tanto configuradores de la subjetividad. Para ello se parte del quehacer de la historicidad cotidiana en las acciones que cada hombre emprende y realiza durante su historia contada con otros y entre otros, lo que permite poner el énfasis en la subjetividad y las emociones como un devenir histórico en sus diversos contextos, desde formas narrativas en la que los sujetos se configuran en un encuentro ético.

Palabras clave: subjemoción, lenguaje, alteridad, subjetividad.

Introducción

El propósito de esta investigación se orientó a entender la experiencia humana desde la subjemoción, es decir, en la coexistencia de la subjetividad y las emociones, como aspectos que simultáneamente generan una teoría fi-

1 Doctor en Filosofía, doctor en Teología, magíster en Teología, especialista en Gerencia, especialista en Televisión, especialista en Doctrina Social. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Filosofía. Colombia. Correo: cesar.ramirez@upb.edu.co

2 Psicóloga, máster en Educación, máster en Filosofía y doctora en Filosofía. Docente de la Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Colombia. Correo: amaria.ortiz@udea.edu.co

3 Doctor en Filosofía, magíster en Filosofía. Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Filosofía. Colombia. Correo: jacinto.ceballos@upb.edu.co

losófica en su devenir histórico cotidiano. Reconociendo que en general los paradigmas en los que se ha ubicado el desarrollo de la ciencia, ha mutilado la emergencia de la subjetividad social, que desprovista de emociones sería inconcebible. Para el desarrollo de este escrito se proponen tres momentos de interpretación. El primero está referido a la subjemoción como configuración de la experiencia humana a partir del lenguaje, el segundo corresponde a la mirada del otro como un encuentro de empatía, simpatía y apatía y el tercero se orienta hacia las dimensiones de la subjemoción, como son la naturalista-psicosocial para presentar el impacto del texto desde la mirada del concepto novedoso de subjemoción, en la que el lenguaje le imprime intenciones a la experiencia humana, de esta manera la subjemoción hace emerger al nuevo sujeto desde el deseo, trascendiendo toda teoría de la motivación. Dentro de lo metodológico se propone una aproximación hermenéutico-culturalista, dando posibilidades de entender las acciones humanas dentro de prácticas sociales y que es en ellas en donde es posible su comprensión.

Metodología

El enfoque metodológico que orientó esta investigación fue el filosófico culturalista y el método hermenéutico como actividad interpretativa. Esta actividad interpretativa se presenta en los diferentes contextos en los que interactúa la gente y permite desplegar diferentes interpretaciones dentro de ámbitos sociales y reales de la vida cotidiana. De allí que su orientación sea desde lo culturalista para darle un tinte muy humano, desde lo que hace, dice y sienten las personas, sin sacarlas de sus contextos reales. Para ello se echa mano de Vigotsky (1996) quien plantea su método de estudio en contextos sociales, pasando del estudio del objeto como fenómeno de manera artificial, extrayéndolo de su vida social, para influir en él de una forma determinada y analizar sus repuestas como reacciones, a hacerlo desde la observación participante. Entonces no es controlar el experimento humano, sino que, por el contrario, es observar los sujetos desde su evolución histórica y en contextos relacionales.

Con este enfoque culturalista se busca que las reflexiones que se hagan de la vida cotidiana sean en contextos sociales y culturales reales pero que trasciendan ese momento histórico reconociendo la historicidad del encuentro interhumano.

La subjemoción. Una configuración de la experiencia humana a partir del lenguaje

La experiencia humana como un constructo social hace posible la subjetividad que transcurre en relaciones sociales que se configuran por los discursos y que median las interacciones en encuentros situados. Esta configuración de lo humano se aleja de pensar al sujeto pasivo en la relación con los otros, que, si bien las formas culturales le preceden, ellas mismas son aprehendidas como vivencias, como algo de suyo, parten de una intencionalidad que en medio de la praxis social se configuran ambos: contexto y discurso.

El discurso, entendido como prácticas sociales situadas, se articula desde las emociones, que permite ese “de otro modo que ser” (Losada Sierra, 2005, p. 41), diferenciándose el discurso de formas tradicionales que lo consideraban como análisis lingüístico únicamente, es decir, como un texto relacionado desde una secuencia de oraciones coherentes, pero descontextualizadas y vacías de emoción. Es más bien “tanto una forma específica del uso del lenguaje, como una forma particular de interacción social. Así, el discurso se interpreta como un evento comunicativo completo en una situación social” (Van Dijk citado por Meersohn, 2005, p. 3) en la que la subjetividad y las emociones se articulan en los eventos sociales, proveyéndolos de significados propios y nuevos.

El uso del lenguaje en contextos relacionales implica, entonces, que dichos actos de habla se producen en la intersubjetividad para que, inmerso en los significados culturales, cargados de afectos cada quien pueda crear sentidos, lo que posibilita la subjemoción, es decir, un encuentro ineludible en el que la subjetividad y las emociones coexisten en tanto la unión del “cara a cara” de Levinas y a la manera de Bajtín “el lenguaje siempre pertenece, aunque sea parcialmente, a otro” (Kalman, 2003, p. 45).

Ese otro del lenguaje, a través del discurso no solo expresa lo que aparenta, para dar cuenta de las tensiones entre sujetos, sino también para develar aquello que está encubierto en el dicho y el decir, dado a través del mismo discurso, aspecto que propone Foucault en su obra *el Orden del discurso*, indicando que es en el discurso mismo que emerge el deseo, y que conlleva en él “aquel poder del que quiere uno adueñarse” (1996, p. 15), es decir, lo que encubre el discurso en tanto emerge. “Lo nuevo no está por tanto solamente en lo que se

dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (Foucault, 1996, p. 29). De esta manera ese otro para la subyemoción se orienta al estilo de lo que ocurre con la polifonía discursiva, o la noción de *autor*, desde Foucault, entendido este, no como el “que ha pronunciado o escrito un texto, sino al autor como principio de agrupación del discurso, como origen y unidad de sus significaciones, como foco de su coherencia” (1996, p. 30).

Se mueven discursos que no remiten a un autor específico, sino que ellos circulan en contextos cotidianos que cada vez, al ser retomados en las diferentes interacciones, no por ello pertenecen exclusivamente a alguien, son de la cultura. Diferente el autor entendido como aquel al que se le atribuye un dicho a la manera de discurso científico (Foucault, 1996, p. 30), como ocurre, por ejemplo, en la literatura o en ciencia, para ser valorado como tal. De esta manera el otro del discurso pertenece al sujeto que se deja afectar por su decir, en contexto social y cultural y que a su vez se subjetiva en tanto sentir. Sus emociones fluyen en medio del acontecer cotidiano. Se trata de esa emergencia humana que se produce en la subyemoción.

El *discurso del otro* reconoce “la otredad como generadora de la conciencia” (Pons, 1999, p. 231) en tanto construcción con el otro. Bajtín en su propuesta dialógica de la naturaleza del pensamiento, plantea que “la conciencia individual, el lenguaje, yace en la frontera entre el sujeto y los demás” (Kalman, 2003, p. 45). La palabra dentro del discurso es en donde cobra sentido. En las mismas prácticas conversacionales, el sujeto inicialmente se apropia de las palabras que se movilizan entre las personas y de los significados que adquieren en la cultura específica para que luego cada uno las vuelva propias, pero de manera activa, es decir, como haciendo parte de los sentidos que le ha otorgado dentro de su historia personal. De ahí que la subjetividad sea entendida como elaboraciones internas que parten de la historicidad humana en actividades sociales y en momentos históricos determinados, en un hacerse permanente.

El lenguaje, concebido como proceso ético dialógico en la intertextualidad de Levinas y Bajtín, podría pensarse que sumerge en las narraciones como una apuesta a enfrentar la crisis de las sociedades humanas en tanto *lo dicho* y *el decir* que se articulan en un contexto, es decir, lo uno y lo otro como formas interactuantes en el trasegar humano. El hecho de que el otro lo diga, permite reconocer en ese otro, la posibilidad del *existente en tanto rostro*. Se existe en la

medida en que hay otros, ellos devuelven al sujeto presencia-ausencia a través del lenguaje que media estas relaciones, *se es siendo*.

Las narraciones entendidas como formas de configurar el pensamiento, unos y otros que cuentan sus historias, cualquiera que ellas sean, reivindican cada vez las formas de interactuar, acogen lo que entrelazan en contextos cotidianos que deconstruyen cada vez el sujeto que siendo no es. Emerge otro, en tanto escucha el dolor que se emite de la indiferencia, para que no se rompa la comunicación. La sordera, termina en un *yo soy*, declaración excluyente de los otros, diluyendo al sujeto en la objetivación. Primero es la ética, no lo ontológico.

Las narraciones, como lo expresa Jerome Bruner en el texto *Actos de significado*, permiten atenuar los conflictos, cuando se reconocen formas diversas de interpretación de la realidad, “este método de negociar y renegociar los significados mediante la interpretación narrativa me parece que es uno de los logros más sobresalientes del desarrollo humano” (1996, p. 75). Estas formas de intercambiar historias permiten al hombre resolver conflictos propios y a reconocer la divergencia del pensar e interactuar humano para las interrelaciones. Por naturaleza somos narradores y narrados y en esas prácticas van inmersas formas morales y culturales de comportamiento que cada sujeto va apropiando para su estar en y con el mundo, con otros y entre otros.

Bruner reconoce, en la evolución del hombre, una capacidad biológica para el lenguaje, en su tendencia a la comprensión de significados culturales, que, si bien la especie humana al comienzo de la vida requiere una inmersión cultural, para que esta dimensión biológica se desarrolle, es en muy poco tiempo que accede a ella. Bruner específicamente la llama “la biología del significado” (1996, p. 76). Esta predisposición a los significados sociales parte, según Bruner, de tres aspectos que él ha logrado concluir: uno de ellos es el lenguaje como herramienta o mediación cultural. Se aprehende desde su uso y no desde una mera actitud contemplativa. Otro aspecto tiene que ver con que algunas habilidades comunicativas están presentes en el niño, desde mucho antes que este domine el lenguaje formal, como son las “de indicar, etiquetar, pedir y despistar” (1996, p. 78) y un tercer aspecto, es el de la sensibilidad al contexto, o el de captar el significado dentro de un todo relacional de la vida colectiva, en grupo.

A su vez, Bajtín desarrolla la comprensión del lenguaje como un cuerpo esencial en el cual se materializa la vida social, construido y reconstruido por esa misma vida social heterogénea y cotidiana (Sisto, 2015, p. 4). Desde la perspectiva de Bajtín, uno de los aspectos expresivos de la actitud emotiva y evaluadora del hablante ante el objeto del discurso es la entonación expresiva que más claramente se detecta en la interpretación oral. La expresividad, la emotividad, la evaluación no son propias de las palabras, en cuanto unidad de la lengua, sino que se generan en el proceso de uso activo de la palabra en un enunciado concreto (Pons, 1999, p. 235).

Esta deconstrucción de la subjetividad cada vez, a partir de la participación activa del sujeto en actos de habla, se entrelaza con las emociones que, si bien tienen un componente biológico, somos también cultura, como lo expresa Cassirer (1975):

Entre los sistemas receptores y efectores propios de toda especie animal (...), existe en el hombre un tercer eslabón que podemos denominar sistema simbólico. En comparación con los otros animales, el hombre no sólo vive en una realidad más vasta sino, por así decirlo, en una nueva dimensión de la realidad (citado por Le Breton, 1999, p. 16)

Esta nueva realidad en la que se desenvuelve el sujeto de lo humano, la dimensión de lo simbólico le presenta nuevos sentidos y formas de aprehender la vida, inmerso en los significados de la cultura en la que se desarrolla. Él es quien provee de sentidos y quien los actualiza permanentemente. Así, las emociones configuran la subjetividad y a su vez es conformada esta en las situaciones diarias. La emoción es entendida, a modo de Vásquez Rocca (2012), como:

Una forma organizada de la existencia humana, un modo de estar en el mundo. La conciencia se transforma a sí misma para transformar el mundo. La conciencia no se limita a proyectar significaciones afectivas sobre el mundo que le rodea, sino que vive en el mundo que acaba de crear (p. 1).

Las subyemociones crean las nuevas posibilidades. Se reorganiza el mundo en un proceso consciente de transformación de su hábitat. La naturaleza y el

espíritu humano recrean cada vez ese darse cuenta de su estar viviendo en un mundo que le es dado por otros, pero que se vuelve suyo.

La mirada del otro. Un encuentro de empatía, simpatía y apatía

Levinas (2002) es claro al afirmar que “la epifanía del rostro introduce la humanidad” (p. 226), esta actitud de generosidad en Levinas permite que se acceda al diálogo, porque el *tú* devuelve existencia, de lo contrario habría monólogo. Para que el “encuentro”, es decir, para que esa relación intersubjetiva sea posible, media un *tercero* (Levinas, 2002, p. 226), el lenguaje, a la manera del *tú*, convierte dicha relación en *un nosotros*, de tal modo que “*ser nosotros* no es “atropellarse” o darse codazos en torno de una tarea común” (Levinas, 2002, p. 226).

Esta relación se entrelaza desde un discurso, pero no para quedarse en el dicho, es decir, dedicarse a tratar problemas morales, sino, más bien, para que, en el decir, a la manera de: “la epifanía del rostro, testimonie la presencia del tercero, de toda la humanidad, en los ojos que me miran” (Levinas, 2002, p. 226), así es como, en la desnudez del rostro de quien requiere que se le escuche y que se presenta como un extraño, se desdobra toda la humanidad. El *tercero del nosotros*, entendido como fraternidad, en la que el *tú* y el *él*, implican hermandad, se visualiza como igual en tanto humano, pero en la distancia de no opacarse su singularidad, *siendo* en la diferencia. La responsabilidad por el otro adviene ineludible a toda relación humana. De allí que el género humano trascienda la idea de lo biológico que, si bien *es*, lo cultural lo constituye.

Y si la cultura constituye, entonces entender la cultura como procesos sociales de acciones y significados compartidos entre comunidades es determinante, como lo presenta Rodríguez (2006), se aleja de la concepción naturalista entendida como la búsqueda de “determinismos genéticos y cognitivos” (p. 40) que sirven de anclaje a las creencias, inferencias y concepciones de vida a las que cada individuo pueda acceder. La cultura implica más bien, prácticas de vida entre y con los demás hombres, en las que es necesario un espacio, tiempos específicos y personas concretas, de esta manera *la vida cotidiana* adquiere sentido. Pasa de ser considerada como una “experiencia de vida que es mundana, prosaica, monótona, aburrida, o aquello que se repite, la rutina, lo

que no cambia, la ronda ordinaria, esperada y posiblemente ineludible” (Lave y Packer, 2011, p. 12) a comprenderse como *vital, contextual e histórica*.

El sujeto requiere ser redefinido. En términos de Levinas, pasar de ser sujeto, de ser de conocimiento, de conciencia, del yo como ente, que es posible describir, mirar, aprehender cognitivamente, a ser sujeto del Otro, desde una actitud anticipatoria a su necesidad: “La subjetividad se construye desde la alteridad, como ser-para-el-otro, es decir que el yo adquiere su identidad desde la responsabilidad por el otro hombre. La subjetividad es sensibilidad, exposición a los otros, vulnerabilidad y responsabilidad en la proximidad de los otros” (Giménez Giubbani, 2011, p. 338). Entendida la sensibilidad como *de otro modo que ser* (Losada Sierra, 2005, p. 41), para que emerja el otro, que requiere ser escuchado, que existiendo el otro permite la propia existencia en el sentido de búsqueda permanente, en un movimiento incesante.

La subjetividad como alteridad emerge de la bondad como bien anterior al sujeto y del que tiene responsabilidad de atender antes que pueda elegir hacerlo. El hecho de que en el encuentro con el otro solo sea posible su existencia, lo aleja de todo determinismo biológico y comprende que solo es posible alcanzarse desde el acceso a la cultura, desde la ética de la responsabilidad hacia el otro, lo que no indica que sea responsable moralmente de las actuaciones de los otros, sino de la responsabilidad propia de responder ante el llamado del otro, *otro* que requiere ayuda, reconocimiento. La soledad, desde esta perspectiva, no es posible en tanto que se requiere de otro para existir, la intersubjetividad sería el camino a la propia existencia.

La intersubjetividad como encuentro de empatía

El zorro volvió a su idea: –Mi vida es monótona. Cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida se llenará de sol. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los otros. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra. El tuyo me llamará fuera de la madriguera, como una música. Y, además, ¡mira! ¿Ves allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí, el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien

triste! Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo (De Saint Exupéry, 1900/1944, p. 83).

La intersubjetividad entendida a la manera de *domesticación* desde la aceptación de *El principito* significa “crear lazos” (De Saint Exupéry, p. 82) de amistad. De ahí la importancia de implicarse en la atención al otro, que es quien a la larga le permite la búsqueda de sus gustos, es decir, la configuración *in situ*, en el mismo *encuentro*. Se requiere de ese *Otro* que trascienda la simple percepción. Esta relación va más allá, existe, existiendo en el existir del otro. Se abre al deseo en tanto amor al prójimo, que es su próximo y que le permite el goce, el disfrute de estar entre los otros, pues, en el cara a cara se produce la empatía.

La empatía considerada como la comprensión del otro, se aleja de entenderla como *ponerse en los zapatos del otro*, pues ¿quién puede vivir la vida ajena? Solo sería posible contemplarla. Dicha comprensión de los sentimientos y emociones de los otros, es dada en una situación social, que puede significar en la medida en que el lenguaje abre un abanico de posibilidades. A la manera del pensamiento levinasiano (2000) se podría interpretar como afectación que establece relaciones, y esta relación es:

Relación de enseñanza, de señorío, de transitividad-es el lenguaje y solo se produce al hablar quién, en consecuencia, *hace frente* él mismo. El lenguaje no se agrega al pensamiento impersonal que domina el mismo y el Otro... el pensamiento impersonal se produce en el movimiento que va del Mismo al Otro y en consecuencia en el lenguaje interpersonal y no sólo impersonal (p. 274).

La intersubjetividad, basada en el *Rostro del Otro*, como lo plantea Levinas (2002) introduce una búsqueda, en la que, en la relación de encuentro, cada hombre en situación amorosa permita la realización propia, es decir, “el eros va más allá del rostro” (p. 274), donde, además, “no es intencionalidad de develamiento, sino de búsqueda: marcha hacia lo invisible. En cierta medida expresa el amor, pero sufre por su incapacidad de decirlo” (2002, p. 268). La ética levinasiana valida las emociones, aquello que se desprende de la relación

con el otro, lo otro, la otra, el Otro en tanto alteridad. Allí la epifanía del rostro atraviesa la pura percepción y se sumerge en la desnudez del rostro, de aquello que en el silencio es interpretado por el otro y le da vida, pero que a su vez le padece.

El *cara a cara* coge fuerza y se anticipa al conocimiento, que, por el hecho de ser, le resta existencia. Así, desde el *cara a cara*, es posible crear lazos de afecto y humanización de sociedades, en tanto la aparición impúdica de la desnudez erótica entorpece el rostro, es decir, se expresa el sentir en medio del miedo a que emerjan esas dimensiones –las emociones– que incomodan, a diferencia del ser, que estando preestablecido es posible controlar. Aquí no queda más que la posibilidad de convivir con esas acciones que interpelan y entorpecen la certeza y que exigen un permanente movimiento en el que nada ya es. Es *siendo*, proyectándose en un futuro presente donde fluye la imaginación de buscar modos posibles de encuentros interhumanos en medio de la diversidad.

Las emociones se convierten, según Le Breton (1999), en constructos sociales que hacen del hombre un existente en tanto eterno movimiento. Las emociones pasan de ser entes, que si bien tienen unos aspectos fisiológicos que es posible observar, ellas, no solo están contenidas en una capa de piel que las envuelve como paquete neuronal a la manera de acción-reacción, generando la expresión de la naturaleza, sino, más bien, que las emociones se convierten en una experiencia humana que se vivencian desde lo social y cultural, pues “se trata de formas organizadas de la existencia, identificables dentro de un mismo grupo porque competen a una simbólica social, pero se traducen de acuerdo con las circunstancias y las singularidades individuales presentes” (p. 105). Las emociones se traducen desde las circunstancias propias de los sujetos en tanto existentes en contextos y escenarios geográficos específicos.

La actitud ética levinasiana es dada desde el goce, como disfrute, es decir, sin alegría, sin felicidad, sin *estar contentos*, sin haber satisfecho sus necesidades de supervivencia, sin estar en su plenitud vital, sin haber desarrollado sus capacidades, sin haberse alimentado adecuadamente del mundo de la vida en el que habite, es imposible al *mismo* llegar a atender al “Otro” (Marín-Blázquez, 2016, p. 26) en tanto se sensibiliza en la relación al otro que lo empatiza. Esta comprensión empática, de ayuda, de apoyo, de ceder el paso, posibilita la vivencia y la convivencia humana.

La simpatía como proceso intersubjetivo

La simpatía como otro acto social y afectivo se expresa también a través de la intersubjetividad, indicando cómo estas vivencias y acciones tanto colectivas como individuales están construidas y constituidas por el encuentro, con otros y entre otros. Para el estudio de la simpatía es importante diferenciar cuatro tipos de vivencias que nos permiten una aproximación a las vivencias de los otros que para Max Scheler son consideradas como modos o “grados de intersubjetividad” (Vendrell, 2008, p. 309). En primer lugar, es preciso pasar del *contagio afectivo* –*Gefühlsansteckung* que se experimenta de forma inconsciente, pasajera, primitiva y al que se le da poca importancia, pero en la que se siente aparentemente la tristeza del otro, que en realidad lo que se siente es un sentimiento propio. En un segundo momento, *sentir lo que otra persona siente* –*Nachfühlen* “partir del conocimiento de sus vivencias, experiencias, situación personal y contexto” (Vendrell, 2008, p. 309), es decir, que se da desde las explicaciones o razones que una persona expresa sobre su estado emocional, pero en realidad la otra persona no siente lo mismo, aquí ya hay conciencia de la vivencia ajena. En un tercer nivel está *el sentirse uno con el otro* –*Einsfühler*, en cuyo caso se presenta una identificación con el sentir del otro, se vuelven una unidad. Podríamos pensar aquí en los actores, quienes al representar muchas veces se compenetran en el personaje, aspecto que les permite acceder a él y en ocasiones se pierden en él. El último de los cuatro fenómenos afectivos propuestos por Scheler es la *simpatía* –*Mitfühlen* “sentimiento en el que nos son dadas de un modo inmediato las vivencias de la otra persona” (Vendrell, 2008, p. 309), el cual se presenta de modo presente, en donde se permite una comprensión de las vivencias ajenas en tanto actuales, de momento, a diferencia de la empatía que la comprensión de la vivencia del otro trasciende en tiempo, espacio y conlleva a una ocupación por el otro, a la manera levinasiana.

La apatía. Una emoción sin emociones

Las vivencias humanas, se consideran como tales precisamente por ser afecciones. Tocan la existencia, de allí que la apatía sea una dolencia del existir humano. *Apatheia* para los estoicos implica ausencia de pasiones, de sentido de vida, de deseos, en tanto puede mortificar la vida en sí. Al presentarse una situación difícil, la apatía se considera una forma de afrontar un infortunio,

buscando que se pueda reaccionar con toda la naturalidad del caso y así no afecte lo humano. El acceso a la felicidad se vuelve imposible si lo atamos a un objeto, real, como una cosa. Ella es necesaria en la medida en que la mediamos con las interpretaciones y significados que entre lo social le dan movilidad y dentro de la singularidad la vuelven circunstancial. Ella es eterna en el presente eterno, se vuelve un móvil que fluye y provee de esperanza la existencia que, en tanto padecimiento, dolor de existencia, no está vacío de emociones, sino en ellas. ¿Cómo visionar el deseo de existencia para que el existente encuentre posibilidades y modos de estar en el mundo?

La indiferencia emocional, en tanto motivos de vivir, con el aparente vacío emocional, se puede ilustrar con el siguiente fragmento de Epicteto:

Debo morir. Pero ¿he de morir lamentándome? Debo estar encarcelado. Pero ¿tengo que gemir también? Es menester que sufra el destierro, ¿puede alguien impedirme entonces que vaya con una sonrisa y con buen ánimo y en paz? “Dime el secreto”. Me niego a decirlo, porque eso está en mi poder. “Pues te encadenaré.” ¿Qué hablas compañero? ¿Encadenarme? Mi pierna encadenarás, sí, pero mi voluntad no; ni siquiera Zeus puede conquistar ésta. “Te meteré en prisión”. Mi parte corporal, querrás decir. “Te degollaré”. ¿Y qué? ¿Cuándo te declararé jamás que yo era el único hombre en el mundo que no podía ser degollado? (Echegoyen Olleta, 1995, p. 72).

Cada vez habrá nuevas formas o modos de estar, en un hacerse permanente, las narraciones, el contar con otros para decirse marca el giro existencial, ya no para despojarse de existencia sino para estar haciéndose en ella. Las emociones como sujeto subjetivado en la subjetivación en la que pensamiento y palabra interactúan, a la manera de un poema de O. Mandelstam que expresa: “he olvidado la palabra que quería pronunciar y mi pensamiento, incorpóreo, regresa al reino de las sombras” (Citado por Vigotsky, 1996, p.159). De esta manera las emociones entendidas como relaciones y no como sustancias tienen movilidad de acuerdo a los ambientes sociales en los que emerjan, como plantea Le Breton (1992):

Los sentimientos o las emociones, desde luego, no son de ningún modo fenómenos puramente fisiológicos o psicológicos, y no están librados al azar o a la iniciativa personal de cada actor. Su emergencia

y expresión corporal responden a convenciones que no están muy alejadas de las del lenguaje, pero, con todo, se distinguen de ellas. Las emociones nacen de una evaluación más o menos lúcida de un acontecimiento por parte de un actor nutrido con una sensibilidad propia; son pensamientos en acto, apoyadas en un sistema de sentidos y valores (p. 11).

La dimensión simbólica humana otorgada por el lenguaje humano, en el marco de los sentidos y valores de cada cultura y propiamente la educación engrosa subjetividades, que, desde el sentido puesto en la acción social, entendida esta última por Weber (1996) como “aquella en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose ésta por su desarrollo” (citado por Hernández Salamanca, 2010, p. 9).

Esta dimensión simbólica parte de motivos, y los motivos de sentimientos y emociones que configuran experiencia humana, como el odio, la tristeza, el amor, los celos, entre otras, y que se identificarían como objetos mentales pero que si son depositados como tales en su significado objetivo las emociones no tendrían lugar como afecciones humanas.

La subjetividad como herramienta para la interpretación de lo humano

La subjetividad entendida como posibilidades internas que se han ido configurando con la experiencia, tanto lo material como las elaboraciones internas se han entretejido en vivencias con otros y entre otros. Se conciben, según Hernández (2007) como:

Formas de relación que van dando sentido a su manera de sentirse y de pensarse, de mirarse y de mirar, no desde una posición determinista sino en constante interacción con los otros y con lo otro y desde una capacidad de acción que se manifiesta mediante formas de resistencia, transformación o aceptación de las estrategias y experiencias de subjetivización por las que cada cual transita (p. 177).

Es importante pensar las emociones como una praxis, que circula entre grupos humanos en la que las interacciones se convierten en el escenario hu-

mano en el que se experimentan las emociones. La subyemoción como unidad para la interpretación de lo humano, avizora una coexistencia de subjetividad y emociones como aspectos diferentes, con características que las singularizan, pero, que unidas configuran nuevas formas de relación.

Un ejemplo de ello sería los niños llamados dentro de alguna literatura como *salvajes*, lo que permite dar cuenta de la importancia del medio ambiente en la modelación de la conducta y de la gestualidad corporal. Un ambiente natural en el que algunos niños fueron acogidos por animales, especialmente lobos, pero también monos, osos, entre otros, muestran cómo estos niños, que, si bien sus condiciones fisiológicas estaban dentro de la normalidad social y cultural, al estar expuestos a experiencias animales por largos periodos y en edades prematuras, modelan corporal y psicológicamente formas de relacionarse idénticas a la de los animales protectores. Esta situación evidencia la importancia del contexto humano para la configuración emocional y subjetiva, como lo manifiesta Le Breton (1999):

El niño extrae de éste sus referencias, la fuente de sus relaciones con el medio ambiente. Estos niños accidentalmente adoptados por animales en los inicios de su existencia sorprenden por su experiencia corporal. Mantenedos duraderamente al margen del vínculo social y sometidos a una educación paradójica, recorren así hasta sus confines unas posibilidades físicas rechazadas por la sociedad o rarísimas (p. 21).

En esta relación sujeto y contexto se entiende, lejos de la pasividad individual, la subjetividad, como los sentidos y elaboraciones particulares *de otro modo que estar* en el mundo, como vivencias, haciendo parte las emociones, ellas confluyen como unidad. “La vivencia se produce, no se interioriza” (González Rey, 2013, p. 31), ella interroga el adentro y el afuera, esta secuencialidad reduce la relación inherente a la subyemoción. En este encuentro configurador las narraciones se vuelven configuradoras del pensamiento. Y es precisamente en este proceso psíquico humano, pensado más allá de la mediación signica, donde la voluntad le da forma a la subjetividad, pero en donde las emociones no hacen parte de esta configuración de lo humano, sino que existen como unidad en la subyemoción.

De esta mirada, en la que la subyemoción está articulada por dos dimensiones con características propias, su singularidad radica en la nueva dimensión que genera sin que por ello pierda sus raíces. Se transforma en maneras diferentes de relación. La subyemoción se considera como las formas particulares en que cada sujeto vivencia las relaciones con el otro, lo otro, el Otro desde su experiencia personal. En ella las dimensiones tanto afectivas como volitivas, se configuran desde la dimensión simbólica lo humano. Nada de esto puede pensarse como relación objetiva directamente, pero que se objetiva en acciones concretas de interrelaciones en momentos y espacios específicos contemplando los tiempos dentro de una temporalidad construida *in situ* en las interacciones.

Conclusiones

La subyemoción tiene una capacidad estructural. Es una invitación abierta a apoyar sin crear dependencia. La idea es que el otro tenga el acontecer de él diferenciándose del otro, generándose una distancia, en la cual se acompañe, pero no se viva por el otro. Igual que pasa en el trabajo terapéutico, en el que la ayuda al otro, para que encuentre su acontecer es fundamental. Para que halle el sentido en su historicidad, es decir, para que acceda a una comprensión del por qué hoy se comporta como lo hace, y de esa manera pueda resignificar sus modos de estar en el mundo –de otro modo que ser–. Fluyen así, nuevos modos de estar con los otros, el Otro, la otra, los otros. Se considera por ello que la subjetividad se construye desde la alteridad.

Ver al otro como hermano se convierte en un acto de solidaridad, así la relación social, se expresa como epifanía del rostro que se resiste a ser objetivada en normas y costumbres preestablecidas que, si bien son anteriores al sujeto, ellas entran en prácticas y comunicación que hace que sean resignificadas en cada época y momento histórico. Se hace historia en la historicidad. La solidaridad es el mandato anterior y exterior al ser, que desde la ética levinasiana exhorta a reconocerlo como un otro desde la diferencia.

Una relación humana se basa en la interpretación que, si bien inicialmente parte del contexto sociocultural, requiere una apropiación dentro de las historias personales y estas están atravesadas por afecciones humanas como la simpatía, la empatía y la apatía, que le proveen el toque personal de comprensión

a una situación en circunstancias particulares. Surgiendo así interrogantes como ¿de qué sentidos podría tratarse? ¿Hasta qué punto se pensaría en acciones humanas, ellas, a qué deben su existencia? Esto se proclama dentro de incertidumbres, incluso ¿cómo pensar en un adentro y un afuera?

Los encuentros interhumanos se configuran en las relaciones afectivas y de voluntad en las que el pensamiento y el lenguaje son portadores de producciones subjetivas en contextos socioculturales.

Lo que da lugar al concepto novedoso de la subyemoción, articulada cada vez a las vivencias humanas, que parte más que de pensarse, en un proceso externo-interno. Es precisamente en formas de interacción que se produce lo humano, lo que no reduce la vida al presente, pero que en él se objetiva la historia del sujeto. La relación simbólico-afectiva como experiencia humana se actualiza cada vez, desde los sentidos que permanentemente se reorganizan de acuerdo a esas interacciones en situaciones concretas, en momentos históricos particulares y en escenarios diversos entre personas y subjetividades, con posibilidades cada vez de creaciones nuevas de sentidos. Pero con los límites de sus experiencias personales en culturas específicas y desarrollos propios de un organismo capaz de aprehender según sus condiciones fisiológicas y culturales que entrelazan aprendizajes en contextos cotidianos.

Pero las subjetividades cada vez se orientan a la reflexión por lo creado, sus producciones han generado también sufrimiento y desolación que por su ansia de poder sobre otro que es su semejante, comete injusticias que finalmente se le devuelven como padecimientos, evidenciados en desastres naturales, enfermedades, exclusión, poco reconocimiento por el otro que termina en la desesperación o abuso de su ambiente tanto natural como cultural.

La relación dialógica en tanto interacciones humanas, se forja entre las subjetividades y producciones culturales. Las unas y las otras, como entramado de relaciones sociales, se reclaman en sus modos nuevos de estar en el mundo. La naturaleza siempre presente pero permeada por la cultura, no puede desconocer lo humano que la configura. La subyemoción que es inherente a su estar y hacerse permanentemente entre el dicho y el decir, moviliza al nuevo sujeto que ha de surgir y que implica considerarse más allá de la cognición, es en la dimensión afectivo-simbólica que abre posibilidades humanas de existencia.

Referencias

- Bruner, J. (1996). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje, Visor.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- De Saint Exupéry, A. (1900/1944). El principito. Recuperado de http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/ObrasClasicas/_docs/ElPrincipito.pdf
- Echegoyen, J. (1995), *Historia de la filosofía*. (Volumen 1: Filosofía griega). Editorial Edinumen.
- Foucault, M. (1996). El orden del discurso. Recuperado de <http://www.ramwan.net/restrepo/hermeneuticas/10.el-orden-del-discurso.pdf>
- Giménez, G. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos*, 19 (43), 337-349. <http://www.scielo.org.co/pdf/esupb/v19n43/v19n43a04.pdf>
- González Rey, Fernando, (2013). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un legado inconcluso. *CS*, (11), 19-42. www.scielo.org.co/pdf/recs/n11/n11a02.pdf
- Hernández, F. (2007). Narrativas en torno a las subjetividades en la escuela primaria. *Perspectivas*, 25 (1), 171-206.
- Hernández, O. (2010). La noción de la subjetividad en el concepto de la acción social y en el pensamiento narrativo. *Revista de Psicología*, 2 (8), 8-18.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(17), 37-66.

- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias: antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Losada, M. (2005). La responsabilidad para con el otro, *Universitas Philosophia*, 44-45, 39-62.
- Marín, Á. (2016). La perspectiva del gozo en la ética de Levinas. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid).
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk: análisis de discurso. *Cinta de Moebio*, (24), 3-18.
- Pons, J., Rebollo, M. Á y Lebres, M. L. (1999). Para un estudio de las aportaciones de Mijaíl Bajtín a la teoría sociocultural. Una aproximación educativa. *Revista de Educación*, (320), 223-253.
- Rodríguez, T. (2006). Cultura y cognición: entre la sociedad y la naturaleza, *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 401.
- Sisto, V. (2015). Bajtín y lo social: hacia la actividad dialógica heteroglósica. *Athenea Digital*, 15(1), 3-29.
- Vásquez, A. (2012). Sartre: teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 36(4), 1-13.
- Vendrell, I. (2008). Simpatía, empatía y otros actos sociales: las raíces olvidadas de una sociología fenomenológica. *Espacio Abierto* 17(2), 309.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

Capítulo 3

Identificación de factores asociados a la implementación de iniciativas innovadoras: caso de estudio

Óscar Andrés Cuéllar Rojas¹; Carolyn Díaz García²

Resumen

Los retos a los que se enfrentan las organizaciones en materia de tecnología demandan acciones de innovación y una visión estratégica orientada hacia su fortalecimiento y competitividad. Las iniciativas innovadoras requieren de una configuración organizacional que involucra compromiso y alineación de la innovación como elemento transversal en los procesos de la empresa. El estudio, realizado bajo un enfoque mixto, presenta la caracterización de la innovación empresarial de cara a los empleados de una compañía del sector financiero, a través un instrumento de evaluación donde se consideraron aspectos como estrategia, cultura, despliegue, procesos y resultados. Los resultados demuestran que los empleados tienen una visión compartida sobre innovación con diferencia en las percepciones evidenciada en la estrategia, resultados y cadena de valor.

Palabras clave: innovación, innovación tecnológica, competitividad, cultura organizacional.

Introducción

La sociedad del conocimiento se destaca por el papel relevante que tienen las tecnologías de la información (Almenara y Ruiz-Palmero, 2018) en lo or-

¹ Licenciado en Matemáticas y Física, Magister en Enseñanza de las Ciencias. Universidad de Antioquia y Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Educación, Grupo TES, Colombia, ocuellar@corniamericana.edu.co

² Psicóloga, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Máster en Administración de Empresas. Corporación Universitaria Americana, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Colombia; cdiaz@americana.edu.co

organizacional estas han sido usadas para simplificar procesos, lograr la comodidad de los usuarios y, a su vez, son herramientas clave para la competitividad (Fajardo, Fajardo y Sanza, 2017; Gutiérrez, 2017). Cuando una organización es competitiva debe ser innovadora y apuntar a mejorar los procesos y enfrentar los retos que demanda el contexto económico en el que se desarrolla (Falcón, Guajala, Abril y Córdoba, 2017).

Al hablar de innovación, esta se define como “la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un nuevo método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar de trabajo o las relaciones exteriores” (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y Oficina Estadística de las Comunidades Europeas, 2006).

Así mismo, se entiende la innovación como la articulación y combinación entre organización, investigación, desarrollo, transferencia tecnológica, especialización y motivación del recurso humano, para dinamizar cambios en la cultura de la organización, enfocados a la creatividad, formación, participación y autonomía de sus miembros (Hernández, Cardona y Del Río, 2017). Por su parte González Candía, García Coliñanco, Lucero Caro y Romero Hernández (2014), afirman que uno de los elementos que diferencia un proceso de innovación es su materialización a través de una idea emprendedora.

Ahora bien, al analizar los procesos de innovación en una organización, se hace necesario considerar la cultura como aspecto trascendente que motiva a los trabajadores hacia una conducta que recibe e interioriza la innovación como parte de ellos y evidencia compromiso y esfuerzo en la entrega de resultados competitivos (Morcillo, Rodríguez-Antón y Rubio, 2007; Naranjo-Valencia y Calderón-Hernández, 2015; Naranjo-Valencia, Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle, 2016; Souto, 2015). Así las cosas, la cultura organizacional se encuentra asociada al desempeño, a la vez que provee una ventaja puede convertirse también en una barrera para la innovación afectando los patrones de comportamiento a nivel individual y colectivo (Bruno, 2014).

Al existir una diferenciación en las formas en que se desarrolla la labor en las organizaciones, estas consiguen tener un sello innovador, lo cual se evidencia mediante buenas prácticas y conductas creativas requeridas para una

actitud positiva frente a la innovación aplicada en los procesos de la cadena de valor (Tejeiro Koller, 2014), es por ello que las organizaciones deben enfocar su gestión hacia el aprovechamiento del potencial que poseen en materia de innovación estimulando en los trabajadores el conocimiento y logrando que este sea transferido y aprovechado dentro y fuera de la organización (González-Campo y Hurtado Ayala, 2014); lo anterior favorece la adaptación efectiva ante los cambios acelerados del entorno competitivo que demanda fortalecimiento de las capacidades organizacionales para hacer frente a las exigencias del medio (Villalba y Manotas, 2016).

Dentro de las capacidades organizacionales mencionadas se encuentran las de innovación, que son consideradas como las características que posee la empresa a través de las cuales se apunta a la competitividad y óptimo desempeño (García Osorio, Quintero Quintero y Arias-Pérez, 2014). Estas son consideradas por (Robledo, López, Zapata y Pérez, 2011) como fundamentales para la gestión y transversales a los procesos de la organización, a su vez se relacionan en categorías como capacidades de dirección estratégica, I+D, producción, mercadeo, aprendizaje organizacional, gestión de recursos y direccionamiento.

La revolución en materia de tecnología ha favorecido la innovación y sus implicaciones en la vida laboral (Gómez, 2019). Se afirma que existe innovación tecnológica cuando se mejora lo existente en el mercado, incursionando en productos y servicios actualizaciones y renovaciones de sistemas, herramientas y equipos que lleven a la organización a ser más productiva (Riascos Erazo, Castro y Achicanoy, 2016), su gestión debe realizarse bajo una visión centrada en el cliente y el entorno, identificando los cambios, adelantos e ideas que emergen y que son claves para ser competitivos en relación al mercado y los productos (Otero, Atia y Miranda, 2016). La preparación y desarrollo de capacidades tecnológicas innovadoras implica un proceso que compromete tiempo, dinero y esfuerzo y que requiere la integración e interacción de recursos físicos, técnicos, humanos que procuren favorecer un sistema de innovación (Gómez, 2019).

En la actualidad, el sector financiero tiene como desafío mayor adaptarse a lo que demanda la economía en un entorno digital (García, 2017), en Colombia a la fecha 170 empresas hacen uso de la tecnología para dar solución

en temas financieros (véase, por ejemplo, *La banca y su transformación digital según Scotiabank Colpatria*, 2019). Estudios en materia de innovación en este sector, dan cuenta de la transformación organizacional y del desarrollo de metodologías para mejorar la entrega de productos y servicio al cliente, para el caso de Bancolombia, se desarrolló un modelo que hace uso del conocimiento propio caracterizado por aprovechar sus recursos físicos y humanos para la creación de productos y servicios incorporando la innovación como parte de su direccionamiento estratégico (Banco de Desarrollo de América Latina, 2017a). Scotiabank, por su parte, se encamina hacia la creación de procesos que fidelicen al cliente digitalizando el acceso a producto y servicios oportuno y efectivo, lo anterior bajo lo denominado *fábricas digitales* (Scotiabank Colpatria, 2019) y el Banco BBVA que bajo un modelo de innovación abierta, ha creado centros que se caracterizan por procesos de inversión, creación e interacción con el contexto local en donde convergen ideas, tecnología y emprendimiento (Banco de Desarrollo de América Latina, 2017b).

Para la organización objeto de estudio, el proceso de innovación ha involucrado una serie de capacidades tecnológicas las cuales de acuerdo a León y Valenzuela (2014) permiten el uso, adaptación y cambio de tecnologías existentes para el desarrollo de productos y procesos nuevos en pro del fortalecimiento de la gestión organizacional. Lo anterior se evidencia en los desarrollos tecnológicos de *software* implementados y elaborados en la organización y que a la fecha han generado impactos positivos en relación al acceso de la información, manejo del volumen de datos, disminución en los tiempos, entregas ágiles a los usuarios al momento de aprobación de créditos e integración entre los procesos, lo que permite oportunidad y garantías en la prestación de un servicio de calidad. Dentro de los logros alcanzados destacan las mejoras en la gestión a través de la nube, el acceso a la información de manera segura, operaciones en línea, simplificación de procesos, generación de informes, optimización del tiempo presencial de los asesores comerciales y velocidad en la entrega de productos y servicios.

De acuerdo a lo planteado en apartados anteriores, la innovación es transversal a los distintos procesos de la organización y se suscribe a cada uno de ellos mediante la visión y apropiación.

Tabla 1. Alfa de Cronbach basada en elementos

α de Cronbach	α de Cronbach basada en elementos estandarizados	N.º de elementos
0,982	0,983	15

Fuente: elaboración propia.

El resultado para α de Cronbach basada en elementos estandarizados es 0,983, lo que indica una fiabilidad muy alta (tabla 1). En la tabla 2 se observan los posibles escenarios de α si se suprime algún reactivo. Las columnas indican: A. Media de la escala si el elemento se ha suprimido; B. Varianza de la escala si el elemento se ha suprimido; C. Correlación total de elementos corregida, D. α de Cronbach si el elemento se ha suprimido.

Tabla 2. Estadísticas obtenidas alfa de Cronbach

Reactivo	A	B	C	D
Se ha definido una política de innovación en la organización	85,167	223,457	0,750	0,983
El diseño y desarrollo de nuevos productos (o servicios) se lleva a cabo en función de las necesidades reales del mercado y de los clientes de la empresa	84,611	225,387	0,807	0,982
Se han identificado las fuentes y medios de acceso a la información	84,667	223,429	0,925	0,981
Su empresa introduce de forma sistemática innovaciones y mejoras en los procesos de producción	84,611	222,987	0,881	0,981
Su empresa introduce de forma sistemática innovaciones y mejoras en la cadena de suministros (aprovisionamientos /distribución) y en la logística	85,056	221,654	0,882	0,981
Su empresa introduce de forma sistemática innovaciones y mejoras en las áreas de marketing y ventas	84,611	221,844	0,917	0,981
Su empresa introduce de forma sistemática innovaciones y mejoras en las áreas de servicios postventa y soporte a clientes	84,778	222,921	0,886	0,981
Su empresa invierte regularmente en tecnología (maquinaria, bienes de equipo, computadores, etc....) para conseguir ventajas competitivas	84,389	220,930	0,917	0,981
Se realiza una planificación de los proyectos de innovación	84,833	221,514	0,835	0,982
Se plantea la explotación y protección de los resultados de los proyectos de innovación	84,944	221,768	0,866	0,981
Se implantan y evalúan los resultados de los proyectos de innovación	85,000	221,486	0,861	0,981
Considera que su empresa es más innovadora que la competencia	84,722	218,035	0,939	0,980
Los ingresos actuales generados por los productos desarrollados (o mejorados) en los tres últimos años son significativos	84,833	219,800	0,920	0,981
Los resultados finales de la innovación han sido los deseados	84,722	221,578	0,955	0,980
Cuán relevantes son los procesos que dan cuenta de la innovación	84,722	223,406	0,896	0,981

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta que al eliminar algún elemento el incremento del valor α de Cronbach con respecto al ya obtenido no representa un cambio significativo, se procede a conservar los quince ítems.

Teniendo en cuenta que, para la muestra elegida, se obtuvieron valores de la prueba Kmo, inferiores a los aceptables, se realizó una adaptación al instrumento de treinta y nueve ítems, eliminando aquellos ítems que presentaban relación de dependencia con otros. Hasta encontrar un valor aceptable en la prueba, con los quince ítems presentados.

Análisis de validez factorial o de constructo

La prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas. El modelo es significativo (se acepta la hipótesis nula, H_0) cuando se puede aplicar el análisis factorial. Como el valor p obtenido es 0,000 se puede aplicar el análisis factorial. Resultado que es confirmado con la medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo con un valor de 0,724, tal y como se observa en la tabla 3.

Tabla 3. Prueba de Kmo y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,724
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1081,337
	gl	105
	Sig.	0,000

Método de extracción: análisis de componentes principales

Fuente: elaboración propia.

La figura de sedimentación (figura 1) y la varianza total explicada (tabla 4) muestran que los dos primeros factores explican la mayor parte de la variabilidad total en los datos (dada por los valores propios). Los valores propios de los dos primeros factores son todos mayores que 0,96. Los factores restantes explican una proporción muy pequeña de la variabilidad y, probablemente, no son importantes.

Tabla 4. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12,140	80,931	80,931	12,140	80,931	80,931	7,412	49,412	49,412
2	0,967	6,446	87,377	0,967	6,446	87,377	5,695	37,965	87,377
3	0,533	3,553	90,930						
4	0,405	2,701	93,631						
5	0,304	2,026	95,657						
6	0,188	1,254	96,911						
7	0,160	1,068	97,979						
8	0,131	0,875	98,855						
9	0,076	0,506	99,361						
10	0,043	0,287	99,648						
11	0,027	0,183	99,831						
12	0,013	0,084	99,915						
13	0,008	0,051	99,966						
14	0,004	0,030	99,996						
15	0,001	0,004	100,000						

Fuente: elaboración propia.

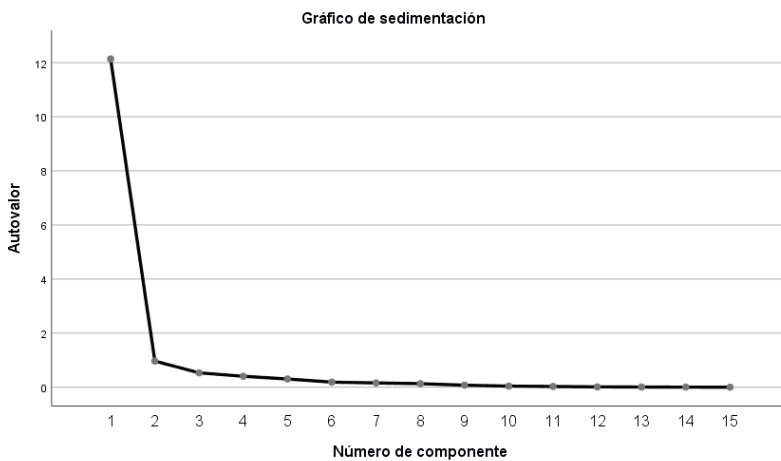


Figura 1. Gráfico de sedimentación

Fuente: elaboración propia.

Al utilizar la rotación Varimax se identifican las pertenencias de cada ítem a cada componente (tabla 5).

Tabla 5. Clasificación de cada ítem por componente. Análisis de clúster de pertenencia

Componente I	1,2,3,4,5,7,8,12,13,14
Componente II	5,6,9,10,11

Fuente: elaboración propia.

Después de hacer un análisis de clúster de pertinencia, se identificaron tres grupos para los sujetos encuestados representados con los colores azul, verde y rojo. En el eje de las abscisas se representa la influencia del factor 1 y en las coordenadas las del factor 2 (figura 2).

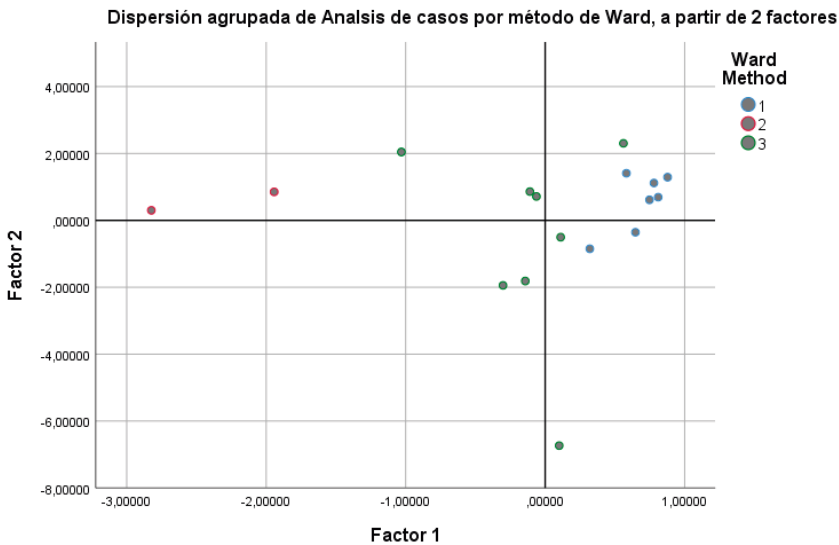


Figura 2. Agrupación en clústeres de los encuestados según los factores identificados

Fuente: elaboración propia.

Análisis de resultados

Para hacer el análisis de resultados es necesario comprender el cuestionario aplicado y sus intenciones. Este tiene por propósito, según López-Aguilar (2015), proponer un modelo que permita relacionar el nivel de innovación empresarial, los factores que lo componen y el tipo de organización para establecer en las empresas colombianas su nivel de innovación. Por tanto, esta nueva aplicación implicó una nueva revisión de la fiabilidad, encontrando resultados favorables (α de Cronbach = 0,982). Además, fue posible hacer un nuevo análisis para la identificación de componentes (validado con la prueba de KMO y Bartlett) encontrando dos componentes que explican un alto porcentaje de la variabilidad (87,4 %). Surgió así la necesidad de hacer un análisis cualitativo de los ítems que obtuvieron valores superiores a 0,68 en la matriz de componente rotado para entender su significado.

Los ítems 1, 2, 3, 4, 7, 8, 12, 13 y 14 pertenecen al componente 1; los ítems 5, 6, 9, 10 y 11 pertenecen al componente 2; como se observa en la tabla 5. Al realizar un análisis de los enunciados de ambos grupos se destaca que el primero hace alusión al despliegue e innovación en la cadena de valor. Mientras que el segundo tiene que ver con resultados desde la innovación.

Con esta nueva información es posible explicar los resultados de la figura 2. En ella se puede observar cómo el proceso de innovación empresarial para los encuestados se divide en tres grupos que se dispersan en diferentes cuadrantes. El cuadrante 1 hace alusión a aquellos encuestados que evidencian un alto despliegue e innovación en la cadena de valor, además de observar resultados desde la innovación en la compañía. En el cuadrante 2 están aquellos encuestados que, aunque observan resultados desde la innovación, no evidencian un alto despliegue de la estrategia. En el cuadrante 3 está el grupo de encuestados que no observa despliegue, ni resultados en la innovación. Finalmente, en el cuadrante 4, aparecen aquellos encuestados que no observan resultados desde la innovación, pero sí un despliegue en la cadena de valor.

Conclusiones

Los miembros de la organización reconocen la presencia de la innovación en los procesos organizacionales y su materialización en los resultados de la cadena de valor, acorde con lo planteado en la estrategia en la cual se reconoce y evidencia el compromiso y la visión relacionada con la innovación alineada con los objetivos organizacionales. Pese a lo anterior se evidencian resultados que denotan que para un grupo de miembros de la organización el despliegue de la estrategia no se reconoce plenamente, hecho que pudiera sustentarse en la necesidad de reforzar la cultura organizacional en materia de innovación, y la participación de todos los miembros de la organización mediante aportes y construcción creativa de desarrollos innovadores para la mejora de los procesos, sin embargo, para otros miembros de la organización los resultados en esta materia no son evidentes, hecho que puede soportarse en que los procesos de innovación desarrollados no han permeado en todas las áreas de la organización, por lo cual los sujetos no se consideran participantes o beneficiados de dichos resultados, dadas las complejidades y riesgos que representa la innovación para algunos (Souto, 2015); pese a ello reconocen la innovación en la cadena de valor, es decir en actividades y acciones que desarrollan en los procesos y áreas en los que están directamente involucrados.

Los resultados en materia de innovación alcanzados a la fecha por la organización, atañen al desarrollo y a la iniciativa empresarial por la mejora de los procesos impactando a nivel interno y externo y mejorando visiblemente la gestión organizacional, para su visibilización y apropiación se propone desarrollar estrategias de comunicación que movilicen, al personal hacia la visión estratégica innovadora para la consecución de objetivos y metas (Naranjo-Valencia y Calderón-Hernández, 2015) y de este modo asegurar el despliegue de una cultura de innovación que evidencie el conocimiento y apropiación por parte de los trabajadores de la estrategia, iniciativas y soluciones innovadoras.

Referencias

- Almenara, J. C. y Ruiz-Palmero, J. (2018). Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: Reformulando la brecha digital. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 16-30.

- Banco de Desarrollo de América Latina. (2017a). *Innovación y transformación digital en Bancolombia* (CAF). Recuperado de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1156/FOLLETO%20N28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Banco de Desarrollo de América Latina. (2017b). *Transformación digital e innovación abierta en la banca. El caso de BBVA*. (CAF). Recuperado de <http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1156/FOLLETO%20N28.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bruno, F. (2014). Cultura de Inovação: Conceitos e Modelos Teóricos. *Revista de Administração Contemporânea*, 18, 372-396. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20141025>
- Fajardo, M. A., Fajardo, D. M. y Sanza, C. A. (2017). Inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el sistema financiero colombiano. *Revista UNIMAR*, 35(2). Recuperado de <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/1544>
- Falcón, L., Guajala, M. E., Abril, C. M. y Córdova, A. G. (2017). La innovación tecnológica de las pymes manufactureras del Cantón Ambato. *Revista Científica Hermes*, (17), 3-17.
- García, B. F. (2017). El sector financiero ante el reto digital. *Información Comercial Española, ICE: Revista de Economía*, (898), 23-34.
- García Osorio, O., Quintero Quintero, J. y Arias-Pérez, J. (2014). Capacidades de innovación, desempeño innovador y desempeño organizacional en empresas del sector servicios. *Cuadernos de Administración*, 27(49), 86. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao27-49.cidi>
- Gómez, J. A. (2019). Una perspectiva de la innovación tecnológica en Latinoamérica. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 11(20), 101-125. <https://doi.org/10.22430/21457778.1214>
- González Candía, J., García Coliñanco, L., Lucero Caro, C., y Romero Hernández, N. (2014). Strategy and culture of innovation, resources management and generation of ideas: Practices for managing innovation in

business. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 36, 107-133. <https://doi.org/10.14482/pege.36.5567>

González-Campo, C. H., y Hurtado Ayala, A. (2014). Influencia de la capacidad de absorción sobre la innovación: un análisis empírico en las mipymes colombianas. *Estudios Gerenciales*, 30(132), 277-286. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.02.015>

Gutiérrez, M. (2017). *Análisis exploratorio de la cultura organizativa del sector financiero español* (Tesis de Maestría). Logroño.

Hernández, H. G., Cardona, D. A. y Del Río, J. L. (2017). Direccionamiento estratégico: proyección de la innovación tecnológica y la gestión administrativa en las pequeñas empresas. *Información Tecnológica*, 28(5), 15-22. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000500003>

León, J. G. y Valenzuela, A. V. (2014). Aprendizaje, innovación y gestión tecnológica en la pequeña empresa: un estudio de las industrias metalmeccánica y de tecnologías de información en Sonora. *Contaduría y Administración*, 59(4), 253-284. [https://doi.org/10.1016/S0186-1042\(14\)70162-7](https://doi.org/10.1016/S0186-1042(14)70162-7)

López, I. (2015). *Modelo para la medición de la innovación, piloto en dinámica de sistemas en empresas colombianas* (Tesis de Maestría, Universidad Católica de Colombia). Recuperado de https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/2653/3/Tesis_Modelo-para-la-medicion.pdf

Morcillo, P., Rodríguez-Antón, J. M. y Rubio, L. (2007). Corporate culture and innovation: In search of the perfect relationship. *International Journal of Innovation and Learning*, 4(6), 547-570.

Naranjo-Valencia, J. C. y Calderón-Hernández, G. (2015). Construyendo una cultura de innovación. Una propuesta de transformación cultural. *Estudios Gerenciales*, 31(135), 223-236. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2014.12.005>

Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D. y Sanz-Valle, R. (2016). Studying the links between organizational culture, innovation, and performance

in Spanish companies. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.009>

Organización de Cooperación y Desarrollo Económico y Oficina Estadística de las Comunidades Europeas. (2006). *Manual de Oslo: guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación : la medida de las actividades científicas y tecnológicas*. Madrid: Grupo Tragsa.

Otero, M. S., Atia, V. C. y Miranda, P. (2016). Gestión de la innovación en pequeñas y medianas empresas de Barranquilla, Colombia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXII(2), 78-91.

Riascos Erazo, S. C., Castro, A. y Achicanoy, H. (2016). Investment in Information Technology and Communications and its relationship with the strategic direction for SMEs in Cali—Colombia. *RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao*, (18), 1-17. <https://doi.org/10.17013/risti.18.1-17>

Robledo, J., López, C., Zapata, W. y Pérez, J. (2011). Desarrollo de una metodología de evaluación de capacidades de innovación. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/pece/n15/n15a7.pdf>

Souto, J. E. (2015). Gestión de una cultura de innovación basada en las personas. *Journal of technology management & innovation*, 10(3), 60-65. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242015000300007>

Tejeiro Koller, M. R. (2014). Measuring innovation culture: Application at four case studies. *Intangible Capital*, 10(3), 467-504. <https://doi.org/10.3926/ic.514>

Villalba, L. F. y Manotas, F. F. (2016). Innovación como eje transversal de los modelos de negocio en las organizaciones, una revisión del constructo teórico. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (81), 129-148. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1559>

Capítulo 4

La formación emocional inteligente un desafío en la educación¹

Roger Alexander Acosta Sánchez², Adriana Patricia Arboleda López³

Resumen

Este texto analiza la importancia de la inteligencia emocional en las prácticas educativas como elemento fundamental que mejora el modelo educativo. Encuentra perspectivas, estímulos y estrategias pedagógicas que captan el interés de estudiantes y maestros en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la necesidad de realizarse como personas. Experiencias vividas, estados de ánimo, motivaciones, sentimientos, emociones, van relacionadas con el saber y el actuar humano que despiertan el interés por formar en convivencia, ciudadanía, democracia como fundamento al desarrollo social del estudiante. Este análisis encuentra la inteligencia emocional como experiencia enriquecedora de las competencias emocionales, relativa a prácticas sociales significativas dentro y fuera del aula.

Palabras clave: afectividad, calidad de vida, competencias para la vida, desarrollo emocional, educación.

Introducción

El objetivo de este trabajo es analizar la inteligencia emocional como factor relevante para abordar dinámicas, no solo en el salón de clase sino en la

1 Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto de maestría titulado *La inteligencia emocional en las prácticas políticas democráticas: una relación de intereses sociales que fortalecen los procesos educativos* realizado entre 2014 y 2017.

2 Historiador de la Universidad Nacional de Colombia, licenciado en Ciencias Naturales por la Universidad de Antioquia, especialista en Administración de la Informática Educativa y magíster en Gestión de la Tecnología Educativa por la Universidad de Santander, magíster en Estudios Políticos y candidato a doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Correo: raacosta@unal.edu.co

3 Abogada conciliadora, doctora en Derecho Procesal Contemporáneo, posdoctora en Derecho de la Universidad Nacional y en Ciencias de la Educación con enfoque en investigación compleja y transdisciplinar de la Universidad Simón Bolívar, docente investigadora de la Corporación Universitaria Americana. Correo: aarboleda@americana.edu.co

institución educativa. Propósito que permite contribuir al mejoramiento de la educación por los procesos que logra efectuar tanto en la vida escolar como en la vida social del estudiante.

En el panorama educativo, la inteligencia emocional se vuelve un recurso pedagógico para orientar a prácticas socialmente inteligentes. Interpretar y evaluar lo que me pasa es ampliar las posibilidades de nuestras acciones que se incorporan a procesos internos que repercuten en un conjunto de posibilidades como motivación, sentimiento de logro, satisfacción, placer por la meta.

Se revela, así, un sentido de entendimiento y beneficio sobre el proyecto individual y social que está dispuesto a favorecer la inteligencia emocional, para influir en ella “el bienestar, la vinculación social, la ampliación de posibilidades” (Marina, 2011, p. 170). Dichas ideas son propicias para obtener mejores resultados que deben dar cuenta del desarrollo integral del individuo.

Sin duda, la inteligencia emocional consolida una fuerza de identidad que reivindica escenarios de experiencia individual y colectivo, pasa a ser hilo conductor del buen desempeño de los estudiantes en el mundo de la vida. De esta manera, la escuela reafirma que el desarrollo cognitivo, social, emocional y personal genera capacidad de desempeño, como conjunto significativo de competencias.

Desarrollo

En la actualidad, los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje parecen tener más importancia, no por la capacidad de aprendizaje sino por el clima emocional que se crea durante dicho proceso, se tiene así un “interés por aprender y confianza en la propia capacidad de aprendizaje (...) recibe a cambio una actitud de intereses y agradecimiento por su tarea, se siente satisfecho por los logros conseguidos” (Darder, 2013, pp. 109-110). De tal manera, que para los docentes debe ser un gran reto por la exigencia permanente de mejorar la calidad de vida académica en sus aulas de clase, ambientes de aprendizaje y a nivel escolar.

En realidad, poner en marcha un clima emocional deseado no es tan fácil porque hay que entrar en sintonía emocional con el estudiante y, hasta donde

lo permita, con el entorno escolar. Se genera así un aumento de motivación y satisfacción, necesario para el desarrollo personal y social “la relación entre profesor y alumno está llena de emociones que mueven al alumno ante su deseo de aprender o lo desmotivan, lo hace sentirse seguro y capaz en la aventura del conocimiento o lo llenan de miedos y angustias” (Darder, 2013, p. 103). Por tanto, es fundamental en el ejercicio docente conocer las realidades sociales del contexto, para desarrollar una relación positiva e inteligentemente emocional con sus educandos.

De este modo, la comprensión de las emociones⁴ determina el éxito o fracaso en el desarrollo del ser humano, lo que legitima una interactividad en el proceso educativo, para Steiner y Perry (citado por Maya y Pavajeau, 2003) “las emociones son parte esencial de la naturaleza humana. Sin ellas seríamos psicópatas. Si, en cambio, las reconocemos y las manejamos de una manera productiva aumentaremos nuestro desarrollo personal” (p. 92). Es encontrar una relación de interacciones significativas que proporcione una mejor calidad de vida.

El hecho es que el campo educativo esta implicado tanto por líneas de razonabilidad, como por líneas emocionales indispensables para armonizar “competencias que le permitan mantenerse en el esfuerzo ante las dificultades” (Darder, 2013, p. 123), a través de las cuales el estudiante desarrolla capacidades y habilidades sociales que empleará en su cotidianidad ya sea a nivel laboral, profesional o personal.

Ante el cóctel emocional que viven las escuelas en sus prácticas educativas, se ve la necesidad de desarrollar competencias emocionales puesto que cohesionan y aumentan el nivel de otras. Estas son de vital importancia en nuestra

4 Se alude en algunos autores a una clasificación básica de las emociones. Descartes (1649) menciona seis emociones básicas: asombro, amor, odio, deseo, gozo y tristeza. Nussbaum (2006) incluye desde la tradición filosófica y el pensamiento popular literario las emociones de: alegría, pesar, temor, ira, odio, pena o compasión, envidia, celos, esperanza, culpa, gratitud, vergüenza, repugnancia y amor. Aristóteles (Trad. 2008) incluye emociones como: ira, temor, atrevimiento, envidia, alegría, amor, odio, deseos, celos y compasión. Watson (1913) solo mencionó tres emociones básicas: cólera, temor y amor. Goleman (1996) trabaja emociones reconocidas culturalmente como: tristeza, alegría, miedo. Valera (2001) analiza nueve emociones básicas (cuatro negativas, cuatro positivas y una neutra): alegría, tristeza, esperanza, ansiedad, amor, miedo, autosatisfacción, ira y sorpresa; entre otros autores (Maya y Pavajeau, 2003 pp. 54-56). Sin embargo, se hace necesario aclarar que cuando en el texto aparezca el concepto *emoción*, se hace referencia más que a una clasificación, a “fenómenos vivenciales y existenciales que en todo momento podemos percibir en el comportamiento, en las expresiones de las demás personas y de nosotros mismos y en cómo nos afecta” (Maya y Pavajeau, 2003 p. 57).

vida cotidiana, profesional, en las vivencias prácticas. No saber manejarlas afectará el ámbito donde nos encontremos, en este caso el educativo, pero seguramente trascenderá para afectar nuestra calidad de vida:

Y también ha de tener la suficiente inteligencia emocional para adoptar una actitud vital que le permita conducir la frustración hacia un contexto constructivo, para superar la frustración de sus deseos, para reorientar los deseos hacia otros objetos posibles, para expresar la rabia de manera asertiva o para dar alguna otra respuesta sana ante la frustración. Ha de conocer técnicas que permitan relativizar la frustración, reequilibrar su cuerpo para devolverlo a la situación anterior, etc. (Darder, 2013, p. 124).

A medida que reconocemos la pertinencia de las competencias emocionales en la vida personal, escolar (en las aulas de clase), nos damos cuenta de que se presenta como una dinámica, un reto para alcanzar un equilibrio que permitiría avanzar y enriquecer los procesos educativos pertinentes. Se trata de una forma de disponer *recursos* emocionales que mejoren el bienestar, las necesidades de la comunidad educativa al desarrollar ilusión como optimismo en “sus aspiraciones personales y profesionales, individuales y colectivas. Y esta situación tiene un efecto fundamental en el desarrollo de sus alumnos, del centro y del entorno: genera confianza, deseo de mejora y espíritu de colaboración” (Darder, 2013, p. 22). De esta manera, es relevante aumentar las posibilidades de construir una cultura de formación para garantizar una organización emocionalmente inteligente.

Por ejemplo, en un contexto de competencias emocionales creciente, de nuevas identidades e intereses, aparece la inteligencia emocional como alternativa y complemento en la construcción de relaciones con los demás. Para Darder (2013) la inteligencia emocional es la competencia para gestionar las propias emociones, destacando dimensiones: la intrapersonal fundamentada en la autoestima⁵, y la interpersonal fundamentada en la empatía⁶:

Ambas dan lugar a la dimensión ética y social que se resuelve en la educación en la mejora y transformación colectiva a la cooperación en el incremen-

5 Autoestima: entendida “como el sentimiento de sentirse digno, capaz, como los otros, para hacer frente a los obstáculos y dificultades de la vida. La presencia de la autoestima se manifiesta en la confianza, la resistencia/resiliencia, el conocimiento del otro” (Darder, 2013, p. 17).

6 Empatía “o sentimiento del otro, que nos acerca al otro bajo su condición de yo como yo, digno y humano” (Darder, 2013, p. 17). Concepto que se complementa con dos elementos: convivencia y trabajo cooperativo.

to de la salud social y a lo que se denomina espiritualidad. Hay interdependencia entre autoestima y empatía, en la génesis y en el ejercicio (pp. 17-18).

De esta forma, Villafañe (1993) expande estos dos conceptos, autoestima y empatía, al clima institucional donde distinguen tres componentes. El primero, la satisfacción profesional que constituye la autoestima. El segundo, un alto nivel de comunicación relacionado con la empatía. Tercero y último, unas altas expectativas y motivaciones que pone el acento al liderazgo pedagógico.

La siguiente figura recrea algunos aspectos en mención:

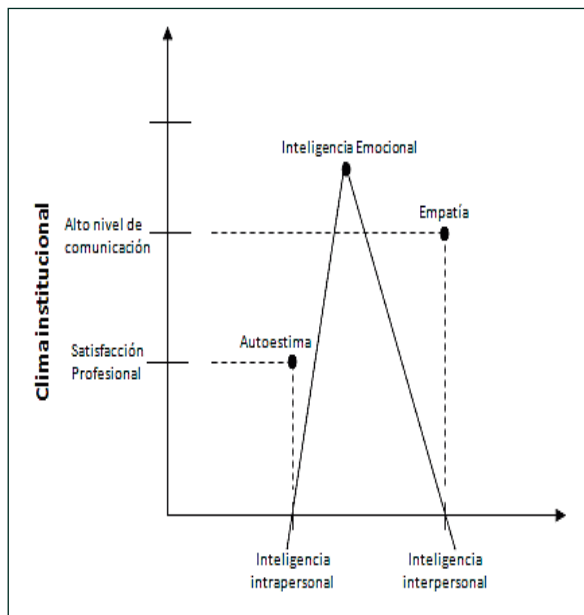


Figura 3. Algunos componentes e interacciones del clima institucional
Fuente: elaboración propia.

La figura presenta en el eje X los componentes de la inteligencia emocional (inteligencia inter e intrapersonal), los cuales se ven al intersectarse con los componentes del eje Y que enuncia conceptos de clima institucional (satisfacción profesional y alto nivel de comunicación). Dicho proceso de intersección valida conceptos como autoestima y empatía, al encontrar relevancia en las prácticas escolares.

En consecuencia, lo que se vislumbra es una cascada de trabajo colaborativo en torno a:

la importancia social de la educación, el afecto que reciben día a día por parte de alumnos, de los padres y también de los compañeros de trabajo, aparte de la satisfacción de haberse comprometido con un trabajo estimulante y socialmente transformador, crucial en la labor inacabable de humanizar a la humanidad (Darder, 2013, p. 144).

Las múltiples actividades desarrolladas en las escuelas, las convierten en un espacio de proyección solidaria donde es posible una visión compartida. La situación planteada, presenta un panorama de proporcionalidad entre progreso y cohesión social que remite a un bienestar emocional en donde son necesarios vínculos afectivos que configuren el clima escolar o de las prácticas educativas:

Al ofrecer una base segura, un maestro crea una atmósfera que le permite a los cerebros de sus estudiantes funcionar del mejor modo posible. Esa base se convierte en un refugio seguro, una zona de fortaleza de la que pueden salir a explorar, a dominar algo nuevo, a conquistar algo. En cualquier lugar en el que los maestros creen una atmósfera de empatía y comprensión, los estudiantes se vuelven ávidos (Goleman 2006, pp. 402-403).

Lo anterior es fundamental en la dinámica institucional y en las prácticas escolares por los elementos significativos que se relacionan, pues las emociones se destacan por la presencia permanente en las actividades humanas. Esta percepción es entendida como un *motor* en los procesos de participación e interrelación que suceden en la escuela. De hecho, Goleman (1996, pp. 69-70) y Maya y Pavajeau (2003, pp. 52-54) señalan a Jhon Mayer como realizador de la siguiente clasificación de personas que normalmente podemos encontrar en la escuela o en nuestras aulas de clase: i) personas conscientes de sí mismas, se sienten autónomas y seguras, controlan sus emociones, ii) personas atrapadas en sus emociones, su vida emocional no es fácil por su incapacidad para ejercer un control en sus emociones y iii) personas que aceptan resignadamente sus emociones, aceptan el transcurrir de sus emociones sin que tomen ninguna decisión; por ello la importancia de conocerse a sí mismo.

De lo que se trata es de contribuir a potenciar todas esas capacidades de los individuos y de la comunidad educativa por medio de la inteligencia emocional como motor imprescindible de éxito para toda la vida en el cual “pensar, sentir y actuar es la base de la educación emocional” (Darder, 2013, p. 17).

Especial relevancia cobra el *cerebro emocional* en la estructura organizativa de las escuelas y en las prácticas educativas, por el contenido del mensajes que emite y la necesidad de regular su asertividad para ser eficientes en nuestro pensar y actuar. Ledoux (1999) señala que “las emociones son los hilos que mantienen unida la vida mental. Ellas definen quiénes somos, tanto desde el punto de vista de nuestra propia mente como desde el punto de vista de otros” (p. 13).

Con base en lo anterior, el camino a seguir es afianzar cada vez más las emociones, potenciar la inteligencia emocional de manera positiva en la vida escolar y en las prácticas educativas puesto que son pocas las que incorporan en su estructura social, en su currículo, en sus dinámicas de aula. Exigir a las personas que la conforman para que cumplan con los objetivos institucionales puede llevar muchas veces a eventos estresantes en los que la autoeficacia y creatividad quedan relegadas a un segundo plano. Se abre entonces esa línea de trabajo sobre la inteligencia emocional como un elemento de emprendimiento para la satisfacción, goce cognitivo, de bienestar psicológico y de cierta forma de rendimiento académico. Kasuga, Gutiérrez y Muñoz (2004) coinciden en afirmar que:

En nuestra cultura a la educación de la inteligencia emocional tradicionalmente se le ha dejado fuera de currículum de estudios escolares, pero una salud emocional deficiente lleva a un fracaso académico, entorpece el pensamiento, la memoria, la paz interior, las relaciones interpersonales, el manejo integral del cerebro derecho-izquierdo y la armonía del balance sentimiento–razonamiento (p. 69).

Dada la importancia de las emociones, de la inteligencia emocional como *fuerza vital* en el desarrollo de las prácticas educativas, se hace necesario combinar las competencias básicas de cada área con las competencias emocionales para que contribuyan inteligentemente a generar garantías de éxito personal y profesional de tal modo que favorezca hacer frente o ajustarse a las circuns-

tancias de la vida. Al respecto, Weisinger (1998) expresa que “la inteligencia emocional es, en pocas palabras, el uso inteligente de las emociones; de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros con el fin que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados” (p.14). En este caso, una opción de articular las competencias básicas con las emocionales es a través de la pedagogía conceptual la cual configura tres sistemas: cognitivo (conocimientos), afectivo (afectos) y expresivo (comportamientos). Desde esta interacción se comprende:

Que tanto el éxito o fracaso educativo en la escuela no únicamente tienen que ver con las funciones intelectuales sino también con parámetros motivacionales y sociales, es fácil explicar la elevada correlación entre parámetros motivacionales y cognitivos. La inteligencia no habita en el vacío. Ser inteligente y desarrollar la propia inteligencia tiene que ver con las motivaciones y actitudes (Brito, Coral, Díaz, Molina, Otálora, Sarmiento, Vega y Zubiría, 1999, p. 126).

Esta relación de la pedagogía conceptual se da por la manera de incidir hacia un aprendizaje significativo, comprensivo y creativo orientado al crecimiento humano que implica un nivel superior de pensamiento (Brito *et al.*, 1999, p.76). Supone encontrar en las escuelas acciones que contribuyen a la formación integral armonizando su entorno con la vida escolar. De ahí la importancia de la inteligencia emocional en el impacto de transformación del estudiante, del contexto educativo.

Conclusiones

Primero, todo lo expuesto nos lleva a concluir que las prácticas educativas en su mayor parte son interacción social, por consiguiente, es fundamental trabajar y formar en competencias ciudadanas que ejercitan esas habilidades emocionales que enriquecen la inteligencia emocional.

Segundo, señalar que la inteligencia emocional armoniza con las formas de pensar, sentir y actuar como aspectos decisivos en el desempeño del estudiante y en las dinámicas escolares generando compromiso con el quehacer educativo.

Tercero, la inteligencia emocional caracteriza la práctica pedagógica por la dimensión social y afectiva que construye. Prevalece el reconocimiento hacia los demás, la formación socioafectiva, la motivación, compromiso, aporta a las competencias emocionales garantes de mejorar el rendimiento y comportamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y cuarto, conviene no olvidar el contexto educativo para el desarrollo de las competencias emocionales y sociales que ofrece la inteligencia emocional. Es ampliar la inteligencia intrapersonal e interpersonal como herramientas que van más allá de la cognición, es despertar el desarrollo holístico del saber pedagógico. Se visibiliza así la fuerza y energía de la inteligencia emocional en el entorno educativo favorable a las relaciones humanas y a la formación integral.

Referencias

- Aristóteles. (2008). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Brito, J., Coral, L., Díaz, N., Molina, R., Otálora, A., Sarmiento, B., Vega P., Zubiría, M. (1999). *Pedagogía conceptual: desarrollos filosóficos, pedagógicos y psicológicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- Darder, P. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Descartes, R. (1649). Tratado de las pasiones del alma. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Descartes_pasiones.pdf
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. México: Planeta.
- Kasuga, L., Gutiérrez, C. y Muñoz, J. (2004). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta.

- Maya, A. y Pavajeau, N. (2003). *Una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá: Magisterio.
- Nussbaum, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Valera, P. (2001). *El mundo de los sentimientos*. Madrid: G y J Ediciones.
- Villafañe, J. (1993). *Imagen positiva. Gestión estratégica de la imagen de empresa*. Madrid: Pirámide
- Watson, J. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20,158-177.
- Weisinger, H. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Capítulo 5

El liderazgo y su influencia en el éxito escolar del área de inglés¹

Jordy Restrepo Tangarife², Lylliana Vásquez Benítez³, Jorge Enrique Gallego Vásquez⁴

Resumen

El presente estudio, da a conocer el proceso de investigación efectuado en el Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá (La Chinca) sobre el liderazgo que ejercen los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) en esta institución. El propósito central fue impulsar el papel de los actores educativos para mejorar el rendimiento escolar de los estudiantes en el área de inglés. Dentro del método utilizado el tipo de estudio fue cualitativo con un enfoque exploratorio-descriptivo, adicional a esto, se utilizaron como instrumentos de recolección de datos la entrevista semiestructurada, la observación participante, la encuesta y la revisión documental. Una vez se coleccionan los datos, se empieza con el análisis e interpretación de la información contrastándolos con las categorías de estudio por medio de la triangulación. Con base en esto, se concluye que los actores educativos apuestan por un liderazgo distribuido en el que se trabaje conjuntamente por alcanzar objetivos comunes, no obstante en La Chinca, por el contexto, se ubican mejor en liderazgos de tipo autoritario y pedagógico, aunque como el distribuido no se tiene aún una conceptualización de estos tipos de liderazgo por parte de ellos; y con relación al área de inglés, aún falta invertir en factores locativos que permitan mejores ambientes de aprendizaje y así poner en función los tipos de liderazgo.

1 Capítulo de libro resultado del proyecto de investigación *El liderazgo y su influencia en el éxito escolar del área de inglés*.

2 Candidato al título de magíster en Educación, estudiante Corporación Universitaria Minuto De Dios –Uniminuto. Correo electrónico jordy.restrepo@uniminuto.edu.co

3 Docente investigadora de la Corporación Universitaria Minuto De Dios –Uniminuto, Correo electrónico: lvasquez@uniminuto.edu

4 Docente investigador, líder de la línea *gestión educativa y curricular* de la Maestría en Educación, Corporación Universitaria Minuto De Dios –Uniminuto. Correo electrónico: Jorge.gallego@uniminuto.edu

Palabras clave: liderazgo, éxito escolar, inglés, estrategias pedagógicas, estudiante.

Introducción

En el marco educativo, la enseñanza se ha visto mediada por teorías, modelos pedagógicos y enfoques relevantes a nivel mundial, que han soportado su proceso dentro de las instituciones educativas ya sean públicas o privadas. Es por esto que, para la presente investigación, se abordan conceptualizaciones sobre el liderazgo importantes para la asignatura del inglés debido a su valor actual dentro de las dinámicas educativas ya que debido a la globalización el idioma extranjero tiene una connotación muy valiosa en sectores económicos, políticos y sociales que propenden por mejorar las interrelaciones a nivel global. El liderazgo como teoría, estilo o enfoque es una de las cuestiones que se pretende tratar, referentes como Peter Northouse, Luisa Lozado, José Sánchez y Laurencia Barraza; serán la apuesta para identificar y contrastar los postulados a la luz de la realidad escolar. Por su parte, el inglés, más que situarse en el aprendizaje y beneficio del estudiante, permitirá trabajar otro concepto: el éxito escolar, el cual requiere básicamente de una participación activa de la comunidad educativa (Camarero, 2015).

Con base a lo antes dicho, y por medio de un rastreo bibliográfico y puesta en escena de lo acontecido en las diferentes situaciones descritas por el presente investigador, se inició la tarea en el proyecto de vincular los postulados como alternativa de mejoramiento de los resultados académicos en el área de inglés por los participantes objeto de estudio. Es así como por medio de la investigación, de carácter cualitativo, se utilizó un método exploratorio-descriptivo y como técnicas e instrumentos de recolección de datos la entrevista, la encuesta, la revisión documental y la observación participante. Estas permitieron validar y contrastar lo anteriormente dicho sobre el problema de investigación de manera muy consecuente con el contexto educativo del Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá. En la institución, que es privada y hace parte de la Arquidiócesis de Medellín, se arrojaron unos resultados con base al análisis e interpretación de los instrumentos que posteriormente se reflejaron en los hallazgos y conclusiones del trabajo de maestría. En este orden de ideas, en la enseñanza y el aprendizaje del área de inglés como idioma extranjero por parte de los establecimientos

educativos, no se pueden desconocer elementos significativos de tipo locativo así como el acompañamiento de toda la comunidad debido a que si solo se limitan a la capacidad que tienen los docentes desde su saber específico en el área, y a la receptividad que demuestre el estudiante en base a su habilidad cognitiva y motivación propia; no se alcanzarán niveles aceptables que ayuden a mejorar los resultados académicos de los estudiantes. Así pues, el liderazgo se postula como agente dinamizador del área de inglés para incidir en el buen rendimiento académico, y para ejercer influencia sobre los estudiantes no solo se debe tener en cuenta el liderazgo del docente sino también el de los demás integrantes de la comunidad educativa, para que se efectúen así procesos plenos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, es que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo influye dentro del aula de clase el liderazgo en el éxito escolar del área de inglés, en los estudiantes del grado séptimo y octavo de bachillerato del Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá?

Desarrollo

Antes de abordar el liderazgo asociado a los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia), es importante reconocer los postulados de Peter Northouse, Luisa Lozado y José Sánchez y Laurencia Barraza, entre otros teóricos, quienes discuten el concepto de liderazgo y son la antecala que permiten conceptualizarlo ya sea como enfoque, teoría o estilo. En este orden ideas, como antecedente se retomarán varias ideas de Northouse (2016) sobre el liderazgo reconocidas en autores como Moore (1927), Copeland (1942), Seeman (1960), Rost (1991), Peters y Waterman (1982), Burns (1978), quienes dan a conocer la evolución del concepto como enfoque en el siglo XX. Y por parte de Lozado (2013) y Sánchez y Barraza (2015) se buscará más que todo contrastar lo dicho por Northouse en términos de si el liderazgo es teoría o estilo y si se conceptualiza o no por parte de ellos.

Así pues, entre 1900 y 1929 se destacaba el concepto de liderazgo como la habilidad de dirigir la voluntad del líder en aquellos que se dejen conducir e inducir obediencia (Moore, 1927, como se citó en Northouse, 2016, p. 27). Para ese entonces, se daba una de las primeras descripciones del liderazgo autoritario, aunque aún no se le reconocía por ese nombre en específico; como si lo hace Lozado (2013) que lo reconoce y lo menciona dentro de la teoría

conductual como un estilo de liderazgo centrado en lo directivo, pero no lo conceptualiza, asimismo Sánchez y Barraza, lo reconocen y lo conciben como un estilo de ejercicio de liderazgo y lo conceptualizan al igual que Moore.

Para la década de 1930, surgió una nueva versión de liderazgo como influencia más que como dominio, dándosele especial importancia a los rasgos característicos de la personalidad de una persona para influenciar sobre otros o en el sentido contrario (Northouse, 2016, p. 28). Si bien en estos momentos no se le dio el valor específico a esta versión de liderazgo, más tarde Peters y Waterman (1982) recuperaron el concepto del liderazgo de rasgos, comprendiéndolo como una orientación que se daba por los rasgos de una persona (como se citó en Northouse, 2016, p. 29). Este liderazgo, Lozado (2013) lo refiere como la teoría de los rasgos y lo conceptualiza como se indicó antes.

Para mediados de siglo XX, en la década de los cincuenta, el liderazgo era visto como una relación que se desarrollaba hacia metas compartidas y estaba definido por la habilidad para influenciar sobre todo un grupo de manera efectiva (Northouse, 2016, p. 28). Copeland (1942) ya había reconocido esto anteriormente con el nombre del enfoque grupal y lo comidentificaba como un tipo de liderazgo por persuasión más que por conducción o coerción, lo que para los años 80 los estudiosos convalidarían al insistir en que el liderazgo era una influencia no coercitiva (como se citó en Northouse, 2016, p. 29). Este enfoque se puede situar en las definiciones dadas por Lozado (2013) como una teoría o estilo del liderazgo transformacional, mientras que para Sánchez y Barraza (2015) se situaría solo como un estilo de este liderazgo.

Con respecto a lo anterior, Seeman (1960) describió el liderazgo como los actos de las personas que influyen en otras en una dirección compartida (como se citó en Northouse, 2016, p. 28), lo que, si bien no se nombraba aún, Lozado (2013) lo mencionaría más adelante como el liderazgo democrático, y dentro de la teoría conductual se reconoce como un estilo de liderazgo centrado en lo directivo, pero no lo conceptualiza. Del mismo modo, Sánchez y Barraza (2015) lo reconocen y lo conciben como un estilo de ejercicio de liderazgo y lo conceptualizan al igual que Seeman.

Por su parte, como constructo desde la perspectiva grupal, se dio paso al enfoque de comportamiento organizacional, en donde el liderazgo, según Rost (1991), se vio como iniciar y mantener grupos u organizaciones para lograr

los objetivos del grupo u organización (como se citó en Northouse, 2016, p. 28). De un modo más específico, Burns (1978) manifestaba que el liderazgo ocurría cuando una o más personas se comprometían con otras de tal forma que los líderes y seguidores se ayuden unos a los otros hacia los más altos niveles de motivación y moralidad. (Burns, 1978, como se citó en Northouse, 2016, p. 29). Por las definiciones dadas por Rost y Burns, el liderazgo al cual apuntaban puede ser identificado dentro del estilo de liderazgo distribuido de Sánchez y Barraza (2015) que también lo conceptualiza como los autores antes mencionados.

Para el siglo XXI, emergieron nuevos enfoques sobre el liderazgo, pero hay un acuerdo en el que, para considerar el concepto de líder, es necesario pensar simultáneamente en la interacción de tres variables: el líder con su personalidad; los seguidores con su personalidad; y, el contexto relacional en el que sucede el liderazgo (Lozado, 2013, p.6). Al igual que Northouse (2016), Lozado (2013) tiene en cuenta al líder como innovador, creativo y visionario, destacando teorías como: la teoría del gen de liderazgo, donde se sostiene que las personas nacen con cierta predisposición para ser líderes, y la teoría del *gran hombre* en referencia a los rasgos de los grandes líderes que han marcado la historia (p. 5).

Para terminar, en palabras de Sánchez y Barraza (2015), hasta ahora “sobre el liderazgo se han presentado varias clasificaciones con la finalidad de identificar los tipos y estilos de liderazgo que se desarrollan en diversos ámbitos, entre los que está el educativo” (p. 4), por lo que en adelante, con base a los antecedentes dados y a los nuevos referentes que se tengan en consideración, se centrará el interés en el ámbito educativo y en reconocer el papel que juegan los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) con el liderazgo y la influencia que este ejerce en el éxito escolar del área de inglés.

Para Lussier (2005), liderazgo es el proceso de influencia de líderes y seguidores para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio (como se citó en Alvarado, Prieto y Betancourt, 2009, p. 6), es decir, llevándolo al marco educacional en los procesos de enseñanza y aprendizaje los actores educativos deben tener muy en cuenta que para alcanzar objetivos y lograr un cambio significativo se hace necesario del aporte e influencia de cada uno. En comprensión de lo antes dicho, para la búsqueda del mejoramiento académico

de los estudiantes se hace necesario fomentar una formación más profesional en toda la comunidad educativa y trabajar conjuntamente para favorecer la calidad de la enseñanza (Camarero, 2015, p. 55). Por lo tanto, es importante reconocer que el estudiante en su proceso de aprendizaje en el inglés debe contar con el apoyo de todos, no solo con la ayuda de su docente en el aula de clase, sino también por parte de los directivos promoviendo mejores ambientes de aprendizaje y por parte de los padres de familia, interesándose más y formándose en este idioma para complementar lo hecho en el colegio porque, como lo concibe Beltrán (2017), el aprendizaje de un nuevo idioma “tiene como objetivo principal poder llevarlo a la práctica dentro de un contexto real de comunicación, es decir tener la capacidad de interactuar en una serie de situaciones diferentes que le permitan hacer uso de la lengua aprendida” (p. 4).

Por su parte, los estudiantes, al ver este acompañamiento íntegro por parte de cada uno de los actores educativos podrá convertirse en el procesador de la información, construyendo el conocimiento por sí mismo, relacionando la información nueva que se le presenta con aquellos conocimientos previos (Herrera, 2009, p. 9) ya que en la enseñanza de un idioma como el inglés, el rol activo del estudiante es importante para su nivel de desarrollo en las habilidades del idioma sobre todo cuando se está dentro del aula de clase (Ordorica, 2010, como se cita en Beltrán, 2017, p. 2). Ahora, adicional a esto, el buen rendimiento académico es un trabajo conjunto que requiere no solo del papel activo del estudiante sino también directivos, docentes y padres de familia ya que como se muestra a continuación: “los directivos como lo sostiene Pont (2008) influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los profesores que, a su vez, determinan las prácticas de clase y el aprendizaje de los estudiantes” (como se citó en Román, 2016, p. 28) reconociendo que su aporte es esencial para el proceso académico y formativo del educando. Por su parte, los docentes desde su papel de líderes pueden gestar grandes cambios positivos al igual que lo reconoce Pounder (2012) “los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela” (como se cita en Bernal e Iborra, 2015, p. 5). Por último, pero no menos importante, estarían las familias que, si bien no tienen un cargo dentro de la institución, son “coeducadoras y corresponsables con la escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas con su apoyo imprescindible” (Bolívar, 2012, como se citó en Castillo, 2014, p. 72).

En este orden de ideas, se puede concluir que el liderazgo, como la capacidad de ejercer influencia, está inmersa en cada uno de los actores educativos, lo que falta aún es convocar a que esa influencia vaya dirigida a la mejora de los aprendizajes, y así se cumplan las condiciones del liderazgo educativo o pedagógico (Bolívar, 2012, como se cita en González, 2017). Un claro ejemplo de este liderazgo son los docentes debido a que, en su interés continuo por la mejoría de sus estudiantes, están trabajando constantemente en la creación de ambientes propicios que ayuden en su aprendizaje (Osejo, 2009), sin embargo, estas estrategias pedagógicas como las llama Osejo, serán más efectivas en el rendimiento de los estudiantes en la medida en que se complementen con el trabajo conjunto de directivos y padres de familia.

El enfoque metodológico del presente estudio cualitativo se establece con un carácter exploratorio-descriptivo que pretende, como lo dicen Hernández, Fernández, y Baptista (2014), “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (p. 91) y “medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 92).

Con respecto a los objetivos de estudio y a la consecución de estos, la población consta de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes del Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá en el que se emplearon dos observaciones participantes a estudiantes, tres entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes, y una encuesta a padres de familia. Se hizo un énfasis especial en los estudiantes del grado séptimo y octavo quienes eran aproximadamente 360, y por medio de una muestra no probabilística por conveniencia se dispuso de diez a veinte estudiantes para la recolección de la información y el posterior análisis e interpretación sobre el tema del liderazgo y su influencia en el éxito escolar del área de inglés. Con la finalidad de alcanzar cada uno de los objetivos propuestos, se emplearon dos observaciones a estudiantes, tres entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes y estudiantes y una encuesta a padres de familia. Por consiguiente, se realizó un análisis cualitativo en el cual como dice Hernández *et al.* (2014) “la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo” (p. 451), por lo que se procede a describir lo que se hizo.

Resultados

Los instrumentos que permiten evidenciar la consecución de los objetivos son la entrevista semiestructurada que se realizó a cuatro directivos, cinco docentes y doce estudiantes de la institución, se promovió una comunicación dialógica en torno a las categorías que se pretendía analizar. El cuestionario se aplicó a seis padres de familia y estaba compuesto por preguntas abiertas. Por su parte, para la observación participante se tuvo en cuenta a los estudiantes de los cuales ha sido docente el presente investigador. En este orden de ideas, se presentan los resultados de la información recogida en la entrevista semiestructurada que con su debida interpretación y análisis que está encaminada a identificar los diferentes tipos de liderazgo y la influencia que ejercen, tanto para directivos como para docentes en el contexto educativo de bachillerato.

Tabla 6. Categorización y codificación de la entrevista aplicada a docentes

CATEGORÍA	CÓDIGO
Tipos de liderazgo y su influencia en el contexto educativo. Subcategorías: Liderazgos y liderazgo transformacional Preguntas 1 y 2	<ul style="list-style-type: none"> • Transformar, motivación y logro, aprendizaje recíproco, estudiantes, zona de confort. • Docente-estudiante, enriquecimiento mutuo. • Autoritario, indicar o instruir, población y contexto. • Distributivo, intereses estudiantes, cambios o modificaciones. • Motivación estudiante, se sientan importantes, conocimiento docente-estudiante y viceversa. • Decisiones conjuntamente, cine foros, talleres, didáctica, cooperación individual y grupal, no memorístico sino aprender haciendo.
Liderazgo autoritario y de servicio Preguntas 3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> • La toma él solo, centrado en lo que él quiera, dictador, impone al conocimiento, castra, mutila el deseo del otro, no permite opiniones o referencias. • Dominio de grupo, recompensas y castigos, tener poder, no aceptar opiniones, fijan objetivos específicos. • No es bueno, ni coherente estos elementos, en ocasiones estos elementos ayudan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sistema educativo colombiano, salones de cuarenta o cincuenta estudiantes, ejercicio del autoritarismo, tiene control pues tiene el poder, da indicaciones, instrucciones, los estudiantes las siguen. • Estudiante al servicio de compañeros, Plan padrino, buenos académicamente, ayuda entre pares. • Estudiantes mejor didáctica y pedagogía que docentes, no es el único que tiene conocimiento.
Liderazgo y contexto Preguntas 5 y 6	<ul style="list-style-type: none"> • Educación mancomunada profesor y estudiante, líderes mejorar las clases. • Transformacional y de servicio no se acomoda, autoritario de colegio privado, saber gobernar, cantidad de estudiantes, predomina el autoritarismo. • Personas que piensan en equipo, líderes positivos y negativos, trabajar de la mano, con base a ellos, implementar liderazgos, falencia nación hasta las aulas.

Fuente: elaboración propia.

Para identificar los tipos de liderazgo fue necesario que a priori se les diera como soporte, tanto a directivos como a docentes, definiciones de los siguientes autores: Lozado (2013), Sánchez y Barraza (2015), Northouse (2016) y González (2017) con la finalidad de que tuvieran mayor argumentación y aportaran una mayor conceptualización en las respuestas. Con base a lo anterior, tanto directivos como docentes pudieron destacar como tipos el liderazgo transformacional, autoritario, de servicio, pedagógico, distribuido y de rasgos.

Frente al liderazgo transformacional expresaron que por medio de este se busca la valoración de otros, permitiéndoles ser partícipes en el desarrollo y solución de objetivos comunes (Feiner, 2003, citado por Cuadra, como se citó en Lozado, 2013, p. 6). En pocas palabras, este liderazgo es una relación que se desarrolla hacia metas compartidas y definido por la habilidad para influenciar sobre todo un grupo de manera efectiva (Northouse, 2016, p. 28). Para el liderazgo autoritario, tanto directivos y docentes concluyen que si bien no estar muy de acuerdo con sus características es un liderazgo necesario a la hora de direccionar y establecer un orden que conlleve a la consecución de unos logros propuestos. En otras palabras, aquí el líder es quien concentra todo el poder y la toma de decisiones como un ejercicio de liderazgo unidireccional, donde los seguidores obedecen las directrices que marca el líder (Sánchez y Barraza, 2015, p. 5).

Del liderazgo de servicio, se puede concluir que los directivos cuando lo describían lo estaban conceptualizando más bien como el distribuido y los docentes como el pedagógico dando a entender que por su cuenta no son capaces de conceptualizarlo bien ni de diferenciarlo de los demás tipos de liderazgo. Aunque es bueno precisar que el liderazgo de servicio en específico es un concepto que ha ido emergiendo a lo largo de este siglo por lo que aún podría estar en construcción (Rost, 1991, como se citó en Northouse, 2016, p. 30).

En cuanto al contexto, los directivos le dieron más relevancia al liderazgo distribuido y al democrático mientras que los docentes, al autoritario y al pedagógico; lo que permite concluir que si bien los dos tienen en cuenta diferentes liderazgos, en específico los directivos “son los que influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los profesores que, a su vez, determinan las prácticas de clase y el aprendizaje de los estudiantes” (Pont, 2008, como se citó en Román, 2016, p. 28). Por lo tanto, más que entrar en discusión sobre quién tiene razón por emplear uno u otro liderazgo lo que

se debe tener en la cuenta es al líder y a los seguidores con su personalidad, como el contexto relacional en el que sucede el liderazgo (Lozado, 2013).

Por otro lado, se presentan los resultados de la información recogida en la entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes que, con su debida interpretación y análisis, busca establecer el papel del liderazgo desde diferentes actores en el aprendizaje del inglés. Al hablar del liderazgo y el papel activo que debe tener el estudiante a la hora de aprender el inglés, si bien se tuvo en cuenta las habilidades a desarrollar, así como la función que cumple el docente, se hace hincapié también en el campo de la oferta o condiciones que debe brindar el colegio y el papel que deben asumir los estudiantes a la hora de profundizar en el área.

En cuanto a las condiciones que brinda el colegio en relación al área de inglés, se le está dando la importancia necesaria pero de manera muy básica debido a que los estudiantes expresan que solo se ve tres horas a la semana y tanto profesores como programas que los incentiven son muy pocos dando a entender que se debe mejorar la oferta en este idioma por parte del colegio, porque como lo plantea Beltrán (2017) el aprendizaje de un nuevo idioma “tiene como objetivo principal poder llevarlo a la práctica dentro de un contexto real de comunicación, es decir tener la capacidad de interactuar en una serie de situaciones diferentes que le permitan hacer uso de la lengua aprendida” (p. 4).

Frente a las habilidades que se desarrollan en el inglés, los estudiantes aún no manejan unos niveles de competencia básica para la materia, en gran medida por su poco interés hacia el aprendizaje de la misma similar a lo que considera Piaget (1990) quien dice que el niño mientras construye sus esquemas internos a través del proceso de asimilación, mantiene una conducta egocéntrica en relación con el mundo que le circunda (como se citó en Consuelo y Walther, 2013, p. 9). Adicional a esto, la institución tampoco ha procurado darle un valor especial a al inglés dentro de su pensum académico ya que por más que se suban o no horas en la asignatura, el hecho de que comparta área con lengua castellana hace que los estudiantes a final de periodo busquen más que preocuparse por la materia, promediar que los puntajes entre una y otra sean los necesarios para aprobar así sea con el desempeño básico.

Respecto a si el docente cumple con su función en la materia y si los estudiantes profundizan por su cuenta, para ellos se dan las dos ya que reconocen por parte del docente unas estrategias que los llevan a mejorar su aprendizaje en el inglés, y por parte de ellos, si bien no tienen unas aptitudes establecidas aún, buscan alternativas para aprender el idioma por medio de una actitud positiva. Y es que para que se dé un buen manejo del idioma, más que el profesor, son ellos quienes deben desempeñar un rol más activo ya que serán los responsables del nivel de desarrollo de las habilidades del idioma y son ellos quienes deben dar una mayor iniciativa dentro del aula de clase (Ordorica, 2010, como se citó en Beltrán, 2017). Por último, Dearing (2011) puntualiza que “para los estudiantes que están restringidos a una educación monocultural, monolingüe, hay un peligro significativo, ya que no podrán ocuparse de las demandas cada vez más complejas de nuestra sociedad” (como se cita en Guillen, Avilez y Gómez, 2015), por lo que la discusión de estas categorías deja como mensaje que habrá más demanda tanto en el nivel como en el interés de los estudiantes a medida que se haga una inversión de tipo locativo, así como en la gestión académica para darle el valor que está pidiendo el área de inglés en consecuencia con las dinámicas sociales, culturales y educativas que son tendencia a corto plazo en nuestro país pero que a nivel mundial se han estado visualizado a mediano y largo plazo.

Para reconocer el papel de los actores implicados en el proceso educativo y su postura frente al liderazgo, fue necesario que a priori se les diera como soporte a los padres de familia las definiciones de los siguientes autores con la finalidad de que tuvieran mayor argumentación y aportarán una mayor conceptualización en las respuestas:

Para identificar los tipos de liderazgo, fue necesario que a priori se les diera como soporte tanto a directivos como a docentes definiciones de los siguientes autores: Lozado (2013), Sánchez y Barraza (2015), Northouse (2016) y González (2017) con la finalidad de que tuvieran mayor argumentación y aportarán una mayor conceptualización en las respuestas. En este orden de ideas, los padres de familia reconocen a directivos, docentes, ellos mismos y a psicólogos como actores dentro del proceso educativo ya sea enseñando, previniendo o acompañando a los estudiantes. No obstante, en adelante no se tendrá en cuenta a estos últimos ya que su postura frente al liderazgo es menos relevante para los resultados en la categoría del presente estudio.

Tabla 7. Categorización y codificación de la entrevista aplicada a estudiantes

CATEGORÍA	CÓDIGO
<p>El liderazgo desde diferentes actores en el aprendizaje del inglés.</p> <p>Subcategoría: Estudiante activo Preguntas 1 y 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, brinda buen aprendizaje del mismo, ayudará con el proceso de la materia, servir futuro laboral, más oportunidad de grandes. • No, se da tres horas en la semana, no hay profesores ni programas que incentiven a estudiantes, no se prepara a una vida universitaria y profesional. • Muy constante y activa, atenta, mucha práctica, interacción, resolver dudas, escucha.
Preguntas 3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> • Atender lo que se pregunta, disposición, buena escucha, esfuerzo, responsabilidad, compromiso, buena actitud. • Sí, explicando paso por paso, es capaz de enseñarle a los demás, pregunta y respuesta, alentando a que estudien. • Un tipo de líder, inteligente, solidario, alguien con habilidad, fomentador. • No le interesa la materia, no prestan atención, muy cerrados para enseñarle a otro.
Preguntas 5 y 6	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas, no teórico sino práctico, actividades didácticas, pone a hacer guías y actividades. • Buenas, necesita innovar, nuevas estrategias, un poquito de práctica, medios tecnológicos, didácticos. • Sí, al hacerlo lúdico puede comprender, explica bien y ayuda a realizar las actividades, son claras, siempre se enseña algo, más cuando el estudiante tiene ganas.
Preguntas 7 y 8	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar música, video con traducción. • Ayuda del docente, compañeros, familia. • Sí, veo videos, como Duolingo. • Clases privadas, guías y libros didácticos. • Academias de inglés. • El colegio, casa, decirle a mi familia lo que aprendí, cuando voy a paseos, personas no saben y me necesitan. • No lo aplico, no se me ha presentado ningún conflicto sobre el tema.
CATEGORÍA	CÓDIGO
<p>El liderazgo desde diferentes actores en el aprendizaje del inglés.</p> <p>Subcategoría: Estudiante activo Preguntas 1 y 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, brinda buen aprendizaje del mismo, ayudará con el proceso de la materia, servir futuro laboral, más oportunidad de grandes. • No, se da tres horas en la semana, no hay profesores ni programas que incentiven a estudiantes, no se prepara a una vida universitaria y profesional. • Muy constante y activa, atenta, mucha práctica, interacción, resolver dudas, escucha.
Preguntas 3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> • Atender lo que se pregunta, disposición, buena escucha, esfuerzo, responsabilidad, compromiso, buena actitud. • Sí, explicando paso por paso, es capaz de enseñarle a los demás, pregunta y respuesta, alentando a que estudien. • Un tipo de líder, inteligente, solidario, alguien con habilidad, fomentador. • No le interesa la materia, no prestan atención, muy cerrados para enseñarle a otro.
Preguntas 5 y 6	<ul style="list-style-type: none"> • Buenas, no teórico sino práctico, actividades didácticas, pone a hacer guías y actividades. • Buenas, necesita innovar, nuevas estrategias, un poquito de práctica, medios tecnológicos, didácticos. • Sí, al hacerlo lúdico puede comprender, explica bien y ayuda a realizar las actividades, son claras, siempre se enseña algo, más cuando el estudiante tiene ganas.

Preguntas 7 y 8	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar música, video con traducción. • Ayuda del docente, compañeros, familia. • Sí, veo videos, como <i>Duolingo</i>. • Clases privadas, guías y libros didácticos. • Academias de inglés. • El colegio, casa, decirle a mi familia lo que aprendí, cuando voy a paseos, personas no saben y me necesitan. • No lo aplico, no se me ha presentado ningún conflicto sobre el tema.
-----------------	--

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los directivos, se puede concluir que su postura frente al liderazgo va encaminada al autoritario según los padres de familia, esto debido a que deben hacer cumplir, más que otros, las normas del colegio, así como tomar las decisiones importantes lo que conlleva a que se implique en el programa como corresponsable y constructor de los proyectos (Lorenzo, 2011, como se citó en Gómez, 2015, p. 62). Del mismo modo, los padres de familia reconocen a diferencia del liderazgo autoritario otros tipos de liderazgo como el transformacional (Feiner, 2003, citado por Cuadra, como se citó en Lozado, 2013, p. 6), el distribuido (Sánchez y Barraza, 2015, p. 5) y el pedagógico (Bolívar, 2012, como se citó en González, 2017, p. 2) dando a entender que “la tarea del director escolar se perfila con una doble tarea, dirigir-administrar e intentar animar-sumar nuevos liderazgos al centro educativo, dentro de una institucionalidad y tradición que le exige y demanda resultados de eficiencia y calidad a la vez” (Castillo, 2014, p. 60).

Por otro lado, la acción del profesorado está considerada por la literatura científica como el factor más influyente en los resultados escolares, incluso más que la dirección escolar (Camarero, 2015, p. 24), es por esto que los padres de familia consideran que los docentes tienen una mayor proyección en cuanto a la mejora de los aprendizajes en los estudiantes por lo que los vinculan con el liderazgo pedagógico más que con otros tipos de liderazgos como el transformacional (Feiner, 2003, citado por Cuadra, como se citó en Lozado, 2013, p. 6), de servicio o distribuido (Sánchez y Barraza, 2015, p. 5). Así pues, se puede concluir que “los profesores, considerados líderes por su condición de expertos en enseñanza y aprendizaje, desarrollan mediante su trabajo comunidades de aprendizaje, inspirando prácticas de excelencia y participando con compromiso en el impulso de la escuela” (Pounder, 2012, como se citó en Bernal y Iborra, 2015, p. 5).

Tabla 8. Categorización y codificación de la encuesta aplicada a padres de familia

CATEGORÍA	CÓDIGO
Liderazgo de los actores implicados en el proceso educativo Subcategorías: Actores implicados: directivos Pregunta 1 y 2	<ul style="list-style-type: none"> • Docentes, importante desempeño alumnos. • Docentes, padres de familia, directivos fundamentales en la enseñanza. • Docentes enseñan, padres de familia acompañan, psicólogos previenen. • Autoritario, tomar decisiones, cumplir normas, forman estudiantes. • Pedagógico, obtención de resultados, influenciar la educación. • Transformacional cumplan metas propuestas. • Distribuido compartir decisiones.
Docentes y padres de familia Pregunta 3 y 4	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagógico crecimiento educativo, mejorar el nivel académico del estudiante, lograr objetivos propuestos. • Transformacional, servicio, ambiente bueno en la institución, orientan estudiantes fomentando valores y buenas costumbres. • Distribuido y adaptativo, convencimiento, adaptarse a cambios. • Distribuido, responsabilidad compartida padre-profesor y directivas estudian mejoras para la institución. • Transformacional, motiva los estudiantes a lograr sus metas. • Adaptativo, pedagógico y rasgos, actores activos del proceso pedagógico, parte del hogar.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte los padres de familia se ven como poseedores en mayor medida de un liderazgo distribuido y de rasgos en el que trabajan de la mano de la comunidad educativa (directivos, docentes, psicólogos, entre otros) para el crecimiento integral de sus hijos y en especial el de rasgos, ya que consideran que desde la familia es donde se empieza a dar inicio a su carácter y personalidad para liderar. En cuanto al liderazgo distribuido y el de rasgos, se puede concluir es muy asertivo los reconozcan por parte de ellos ya que como lo concibe Bolívar (2012) “las familias son coeducadoras y corresponsables con la escuela, por lo que se requiere su participación activa para articular las prácticas con su apoyo imprescindible” (como se citó en Castillo, 2014, p. 72), sin embargo, se deben vincular más con la comunidad educativa ya que de nada sirve reconocer que se tienen estos liderazgos, si al llegar a la casa no se siguen afianzando esos aspectos

En cuanto al liderazgo y al éxito escolar en el proceso educativo de básica secundaria, en las observaciones hechas se puede evidenciar cómo las relaciones interpersonales entre estudiantes o estudiantes y profesor se dan de manera asertiva, lográndose así objetivos comunes por parte de los participantes; lo que va muy de la mano de la siguiente definición dada por Lussier (2005) en donde el liderazgo es el proceso de influencia de líderes y seguidores

para alcanzar los objetivos de la organización mediante el cambio. De esto, se puede concluir que es necesario que el proceso de influencia se dé recíprocamente entre líderes y seguidores, y no solo del líder a su seguidor (como se cita en Alvarado, Prieto y Betancourt, 2009). Por su parte, el entorno cultural se ve delimitado con base a un modelo tradicionalista que reduce en gran medida la posibilidad de trabajar activamente en el aprendizaje del inglés ya que se busca más que todo mantener aspectos actitudinales en vez de académicos, además de que se tienen externamente limitantes como el ruido, que afectando el buen desarrollo de las clases. De lo anterior se puede concluir que, si bien para Pariente (2010) es importante tener un entorno cultural relativamente delimitado, como se nota en el modelo de la institución, también es importante proveer otras condiciones que permitan desarrollar las competencias específicas de un área como el inglés (como se cita en Sánchez y Barraza, 2015).

En la mejora de los resultados, se puede concluir que en las observaciones el docente está en constante búsqueda de estos ya sea por medio de planes de mejoramiento continuo, la metaevaluación en la que se evalúa sobre los procesos ya vistos, también tiene en cuenta la integración de la familia a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, sobre todo, reconoce que hay diferentes estilos de aprendizaje por parte de sus estudiantes, lo que va en consonancia con lo siguiente: “esta forma de enseñar favorece la individualización de la enseñanza, permitiendo distintos ritmos de aprendizaje y diferentes niveles de profundización en función de cada necesidad, por eso es una herramienta muy útil en la atención a la diversidad” (Muñoz y Díaz, 2009, p. 105). Para desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el éxito escolar en el área de inglés por medio del liderazgo pedagógico, en las observaciones se tuvo en cuenta analizar “la planificación con una intención determinada y unos resultados” (Camacho *et al.*, 2012, p. 11). Por lo tanto, se concluye que la planificación debe tener un buen orden, no solo en las actividades sino a la hora que estas respondan a los objetivos y recursos didácticos que se empleen; y con relación a los resultados (plan de acción) se deben reconocer aspectos de tipo metodológico lo cual involucra que si la forma de enseñar no es la adecuada, se busque un cambio.

En cuanto al aprendizaje significativo, el docente debe reconocer no solo su forma de enseñar sino también la forma de aprender de los estudiantes para así por medio de los saberes previos, pueda llegar a ellos ya que su función, más que dirigir, es la de acompañar dando claridad en los conceptos que no

conozcan y retroalimentando constantemente lo aprendido. Teniendo en cuenta esto, se puede concluir que una buena forma de llegar a un aprendizaje funcional es mediante la integración de estrategias pedagógicas, ya que estas permiten que los y las estudiantes interpreten y produzcan tanto de forma individual como grupal, relacionándose con sus compañeros y con el docente al realizar sus propias creaciones (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009; Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2010; Fernández, 2003; Fountas y Pinnel, 2001, como se cita en González y Londoño, 2019, p. 3). Para terminar, en cuanto al aprendizaje pedagógico que se hace muy distintivo de los docentes por su apuesta a la mejora de los aprendizajes, se evidencia que en la observación aplicada se buscaba de una u otra manera llegar a este fin ya sea por medio de la metaevaluación que es evaluar sobre lo evaluado, en especial cuando una gran mayoría de los estudiantes no alcanzaba los objetivos en un quiz, taller o actividad. En por esto que para la mejora de los resultados los docentes deben ser “aquellos que constantemente están aprendiendo y desarrollando habilidades nuevas; los que comparten una meta en común con sus estudiantes y su institución, destierran el conformismo y la pasividad e inspiran a sus alumnos para ser mejores personas y ciudadanos” (Molinar y Velázquez, 2010, como se cita en Barrantes y Olivares, 2017, p. 6).

Conclusiones

En comprensión de la pregunta de investigación que busca identificar la influencia del liderazgo en el éxito escolar del área de inglés, en estudiantes de bachillerato se encontró que el éxito escolar es un proceso que se irá dando paulatinamente y a largo plazo ya que por el momento no se tiene una cultura institucional en la que todos sus actores se vinculen dentro de objetivos comunes como lo requiere una lengua extranjera como el inglés, reflejo de esto es que por parte de los directivos no se reconocen todos los elementos que constituyen el liderazgo distribuido a la hora de ejecutarlo, lo que tarde que temprano puede estancar el crecimiento de la comunidad educativa. Con respecto a esto, se puede concluir que como lo sostiene Camarero (2015) “se hace necesario fomentar una formación más profesional en cada uno y trabajar conjuntamente para favorecer la calidad de la enseñanza, en este caso del área de inglés” (p. 55)

Con relación al objetivo específico que buscaba identificar los tipos de liderazgo y su influencia en el contexto educativo de básica secundaria, la apuesta de los docentes es llevar de la mano el liderazgo pedagógico y autoritario, no por separado como se ha dado, ya que no solo se deben tener en cuenta mejorar los aprendizajes de los estudiantes en el área de inglés sino también articular este proceso a las condiciones religiosas por las que está constituido el contexto escolar. Teniendo en cuanto esto, se puede concluir que dentro del aula de clase el papel del maestro líder está enmarcado por un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula y que favorecen el aprendizaje (Gil *et al.*, 2013, como se cita en Bernal y Iborra, 2015).

Con relación al objetivo específico que buscaba establecer el papel del liderazgo desde diferentes actores en el aprendizaje del área de inglés, para los estudiantes se hace poco estimulante cambiar su posición pasiva frente al aprendizaje del inglés por una postura más activa, esto por las condiciones internas del colegio en las que en su mayoría se dispone de una educación conductista para los procesos de enseñanza-aprendizaje; con lo cual hay que tener mucho cuidado porque como Dearing (2011) lo puntualiza “para los estudiantes que están restringidos a una educación monocultural, monolingüe, hay un peligro significativo, ya que no podrán ocuparse de las demandas cada vez más complejas de nuestra sociedad” (como se citó en Guillén, Avilez y Gómez, 2015). Con respecto al objetivo, se concluye que los estudiantes se motivarán intrínsecamente en el área de inglés cuando se le dé un valor específico al área dentro de la institución, y para esto se necesita, como lo dice Beltrán (2017) “poder llevar el idioma a la práctica dentro de un contexto real de comunicación, es decir tener la capacidad de interactuar en una serie de situaciones diferentes que le permitan hacer uso de la lengua aprendida” (p. 4). Es decir, que se deben adecuar sus espacios bajo el modelo pedagógico que es activista-social y sin combinar su rendimiento académico con el de lengua castellana como se ha hecho hasta el momento; ya que esto ha dificultado que por parte de los estudiantes se reconozca el valor concreto de esta materia, y por consiguiente no se interesen por las ventajas significativas que les brinda para su futuro universitario, laboral o social. Cuando se tengan en cuenta los elementos descritos el estudiante podrá convertirse como lo concibe Herrera (2009) “en el procesador de la información, construyendo el conocimiento por sí mismo, en el que relaciona la información nueva que se le presenta con aquellos conocimientos previos” (p. 9).

En cuanto al objetivo específico que busca reconocer el papel de los actores implicados en el proceso educativo y su papel frente al liderazgo, los padres de familia distinguen a los docentes, directivos y a ellos mismos como poseedores al menos de un tipo de liderazgo. Por parte de ellos, consideran que el liderazgo distribuido es uno de los que aplican y se da por medio del trabajo conjunto que deben llevar con los docentes y directivos en la formación de los estudiantes, en relación al liderazgo de rasgos, consideran ser los que lo promueven ya que para ellos el desarrollo de la personalidad es un proceso que se inicia desde el hogar. Ahora, es importante reconocer que, si bien los padres de familia dicen ser poseedores de un liderazgo distribuido y de rasgos, aún falta aplicar más este primero ya que más que delegar al colegio sus responsabilidades es trabajar en conjunto para el beneficio de los estudiantes (Bolívar, 2012, como se citó en Castillo, 2014).

Por último, para desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el éxito escolar en el área de inglés por medio del liderazgo pedagógico, se resalta en este objetivo específico el acompañamiento asertivo que se debe dar a los estudiantes y si bien “la dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la acción del profesorado” (Camarero, 2015, p. 24), reconociendo que los directivos cumplen un papel importante dentro de los resultados escolares, se puede concluir que el docente es quien se constituye dentro de este estudio como el protagonista para lograr el éxito escolar en el área de inglés de los estudiantes de bachillerato, ya que por medio del liderazgo pedagógico este no solo se preocupa por generar estrategias pedagógicas para el buen rendimiento de sus estudiantes en el área en específico sino que también por convicción está continuamente al servicio de los demás lo que le permite tener un valor agregado para vincular e integrar a directivos y padres de familia en el proceso íntegro de los estudiantes (Molinar y Velázquez, 2010, como se citó en Barrantes y Olivares, 2017).

Referencias

- Alvarado, Y., Prieto Sánchez, A. y Betancourt, D. (2009). Liderazgo y motivación en el ambiente educativo universitario. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-18. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064007>

- Barrantes Elizondo, L. y Olivares Garita, C. (2017). Fortalecimiento del liderazgo pedagógico en docentes de inglés en servicio a través de Redes de Educación Continua (REEDUCO) Sede Regional Brunca. *Gestión Educación de la Escuela de Administración Educativa*, 7(1), 17-36. Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/rge.v7i1.27565>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Boletín Redipe*, 6(4), 91-98. Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Bernal Martínez, A. e Iborra García, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55-70. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a03.pdf>
- Camacho, T., Flórez, M., Gaibao, D., Aguirre, M., Pasive, Y., y Murcia, G. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Recuperado de <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/69243.pdf>
- Camarero, R. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/403206/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casimiro Urcos, C. y Casimiro Urcos, W. (2013). Piaget, vigotski y enseñanza de la lengua materna. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 186-199.
- Castillo, P. (2015). *Ejercicio del liderazgo pedagógico en el CEIP Lledoner, comunidad de aprendizaje: un estudio de casos* (Tesis doctoral). Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/63390/1/CASTILLO_ARMIJO_TESIS.pdf
- Colegio Parroquial Nuestra Señora de Chiquinquirá (2018). *Reseña histórica: misión y visión*. Recuperado de http://www.lachinca.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55

- Gómez, R. (2015). *El liderazgo como eje para el desarrollo de proyectos y planes educativos, abiertos a la comunidad en un centro de secundaria* (Tesis doctoral). Recuperado de http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Rmgomez/GOMEZ_DIAZ_RosaMaria_Tesis.pdf
- González, M. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 6-11. Doi: <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>
- González-Rodríguez, M. C., y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. Doi: <http://dx.doi.org.ezproxy.uniminuto.edu/10.11600/1692715x.17115>
- Guillén, S., Avilez, I. y Gómez, R. (2015). *Importancia del manejo de una segunda lengua*. Recuperado de <https://metodologiadeinvestigacioncuantitativa.files.wordpress.com/2015/08/importancia-del-manejo-de-una-segunda-lengua.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, A. (2009). Las estrategias de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-14. Recuperado de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf
- Lozado, L. (2013). Impacto de los estilos de liderazgo en el clima institucional del bachillerato de la Unidad Educativa María Auxiliadora de Riobamba. *Alteridad. Revista de Educación*, 8(2), 192-206. Doi: <https://doi.org/10.17163/alt.v8n2.2013.06>
- Muñoz, A. y Díaz, M. R. (2009). Metodología por proyectos en el área de conocimiento del medio. *Revista Docencia e Investigación*, 19, 101-126. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8158/Metodolog%C3%ADa%20por%20proyectos%20en%20el%20C3%A1rea%20de%20conocimiento%20del%20medio%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Northouse, P. (2016). *Leadership: theory and practice*. Recuperado de https://www.academia.edu/34987356/Leadership_theory_and_practice_7th_peter_g_northouse
- Osejo, S. (2009). Implementación del closed caption y/o subtítulos para desarrollar la habilidad de comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis266.pdf>
- Román, V. (2017). *El liderazgo con inteligencia emocional y su inclusión en los programas de formación de directivos escolares de los colegios de educación infantil y primaria. Estudio comparativo desde la perspectiva de género en la provincia de Granada* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/48105/26517619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez-Reyes, J. y Barraza-Barraza, L. (2015). Percepciones sobre liderazgo. *Ra Ximhai*, 11(4), 161-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46142596010>

Capítulo 6

Jajuit: el papel del canto en la comunidad indígena *Jiw* de barranco colorado, Colombia

Jorge Hernán Hoyos Rentería¹ y Angélica María Ovalles Bonilla²

Resumen

Jajuit es la palabra en lengua *Jiw* para referirse al canto. Este puede ir acompañado por instrumentos musicales y darse en ceremonias establecidas donde hay varios participantes o puede darse sin acompañamiento en la cotidianidad de un solo individuo. El objetivo del presente texto es discutir los principales usos que tiene el canto en la comunidad *Jiw* del sector Barranco Colorado y explorar algunos de sus significados para la cosmovisión de la etnia en específico y para su cultura en general. La recolección de la información se llevó a cabo mediante trabajo de campo con entrevistas a informantes clave, registro audiovisual y diario de observación de múltiples encuentros. La investigación muestra dos usos principales de la música en la comunidad estudiada: el primero con fines ceremoniales y el segundo con fines de recreación y unidad. Una conclusión importante es que la música en la comunidad *Jiw* esta profundamente arraigada a su cosmovisión y refleja además su sistema de pensamiento y prioridades.

Palabras clave: etnomusicología, música amerindia, Guayabero, comunidad *Jiw*, cosmovisión.

Introducción

Al analizar la música de los pueblos indígenas de América o música amerindia, muchas veces encontramos dificultad para separar términos como la música, canto u oración, no solo porque tal vez exista la misma palabra para

¹ Magíster en Música, licenciado en música, maestro en Guitarra. Corporación Universitaria Adventista, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Correo: jorgehoyos@unac.edu.co

² Licenciada en música. Corporación Universitaria Adventista, Facultad de Educación, Medellín, Colombia. Correo: angelica.obavoni@gmail.com

diferentes conceptos sino también porque para algunas culturas amerindias los conceptos son equivalentes (Miñana, 2009).

El lenguaje *kuna* no emplea términos que correspondan directamente a los conceptos -castellanos- de música, canto, canción, y baile. La mayoría de los géneros vocales *kuna* se asocian directamente con el término *igar* (también *igala*) que puede ser traducido como camino, sendero (Smith, 1998, p. 639).

Por su parte la lengua *Jiw* contempla los términos *Jajuit* y *Jajuitchan* que se utilizan para referirse al canto y a la música de manera intercambiable. Es decir, para los *Jiw* no hay distinción entre la música como sonido vivo y el acto físico de cantar.

Esta multiplicidad de significados ha llevado a los investigadores a cuestionarse acerca del significado mismo de la música para los pueblos indígenas y ha encontrado resonancia en posturas como la de John Blacking acerca de lo que puede considerarse música: “he definido la música como un sonido humanamente organizado” (Blacking, 1974, p. 149).

Un caso claro es el del investigador Egberto Bermúdez quien concluye: “lo que en términos amplios incluye el lenguaje, aunque para nuestro propósito se ha considerado solamente cuando está acompañado de fórmulas rítmicas o melódicas perceptibles, en forma similar a los otros fenómenos sonoros identificados como música, tales como el lenguaje recitado o salmodiado” (Bermúdez, 1992, p. 55). Así mismo:

En la cultura precolombina Sinú por ejemplo, usaban cascabeles y campanas elaboradas en oro que colgaban de árboles y de los techos de las habitaciones para envolver el ambiente en delicados sonidos que atraerían energía positiva y alejarían la negativa; y los ansermas y picaras del Valle del Cauca, del siglo XVI, rodeaban sus enormes casas ceremoniales con empalizadas de cañas huecas que horadaban a diferentes alturas para producir música ambiental permanente al sople del viento (Rojas, 2005, p. 218).

La presente investigación, aunque comparte estas premisas, se centra en el canto como se concibe de manera tradicional, es decir, como la entonación de

alturas mediante la voz humana con sonidos relativamente determinados, y es precisamente esta acción la que los *Jiw* consideran como música. Lo anterior de ninguna manera niega la existencia de otras manifestaciones musicales en la comunidad *Jiw* estudiada, sino que busca enfocar el estudio en las prácticas que para el imaginario de la comunidad son transversalizadoras de su cultura y de su cosmovisión.

Por otro lado, estudios anteriores de la música indígena en América apuntan hacia una gran variedad de usos de la música: “tanto los rituales o ceremoniales, como los acontecimientos cotidianos acompañados con música como los ciclos vitales (parto, nacimiento, socialización, ritos de pubertad, matrimonio, funerarios) y otros” (Rojas, 2005, p. 215).

Una breve reseña de la comunidad ayudará a contextualizar los eventos musicales que describe la investigación. Los guayaberos, autodenominados *Jiw*, son un pueblo indígena señalado por la Corte Constitucional como una de las 34 etnias indígenas en riesgo de extinción colectiva, este pueblo seminómada se encuentra ubicado principalmente en el departamento del Guaviare y en el límite con el departamento del Meta. Según el DANE, actualmente ejercen jurisdicción en más de 60.000 hectáreas (un territorio mucho menor al territorio ancestral) donde se ubican ocho asentamientos a lo largo del río Guaviare. Los guayaberos, al igual que otras etnias indígenas colombianas, se han visto perjudicados por el crecimiento de la colonización y enfrentados al problema de la deculturación. En palabras de Bermúdez:

Los grupos indígenas habitantes de los Llanos Orientales, han sufrido las consecuencias de la expansión de la frontera de la colonización en los últimos años. Desde el punto de vista cultural, los conflictos y fricciones característicos de estos procesos, han traído grandes transformaciones en sus patrones de vida tradicionales. La pérdida de sus tierras y la intensa penetración de las misiones, han acentuado la desculturización de dichos grupos, manifiesta especialmente en lo que se refiere a rituales y al uso en ellos de instrumentos musicales y objetos sonoros (1985, p. 40).

El reconocimiento de las etnias por parte de las instituciones del Estado ha sido sin lugar a dudas un punto de partida para la conservación de este patrimonio cultural. Al respecto Sánchez y Arango comentan:

A pesar de las tendencias observables en la mayoría de los grupos hacia la adopción de los elementos culturales e ideologías distintas a sus sistemas de pensamiento tradicionales, estas comunidades no han dejado de ser indígenas; por el contrario, hoy se perciben procesos complejos de reconstrucción étnica, que hacen visible la apropiación de diversas estrategias de conservación y resistencia para permitir el fortalecimiento de su identidad, como poblaciones autónomas, portadoras de complejos universos culturales (2001, p. 15).

Sin embargo, observaciones preliminares al hacer el trabajo de campo indican que a pesar de que los procesos de reconstrucción étnica mencionados están presentes en la comunidad *Jiw* del sector de Barranco Colorado, no son tan visibles o no son tan robustos como se describe anteriormente, en este caso, los adultos de la comunidad son quienes procuran conservar las tradiciones musicales y orales, mientras que la generalidad de los jóvenes prefiere acoger elementos culturales externos a su cosmovisión ancestral.

Metodología

Siguiendo los lineamientos de la investigación etnográfica y etnomusicológica se realizó, en primer lugar, un extenso trabajo de revisión de la literatura entre la cual se encontraron diversos estudios lingüísticos, demográficos y etnográficos que discuten diferentes aspectos de la cultura *Jiw* en varios asentamientos. Aunque varias de estas hacían alusión a la música, ninguna de ellas la consideraba un eje central.

Después la revisión de la literatura se llegó a la hipótesis de que la música *Jiw* debía estar directamente relacionada con los orígenes y los ciclos vitales de la comunidad como es común en los pueblos amerindios:

Por medio de la información acopiada se pudo observar que la música indígena ha constituido y constituye algo más que la posesión de instrumentos elaborados con materiales diversos, o de danzas con máscaras extrañas en las comunidades indígenas actuales: la música indígena involucra un complejo sistema de pensamiento con hondo contenido espiritual que se inserta en lo sagrado, y permea todos los actos de su vida por lo cual ocupa el más alto grado en su escala de

valores, al punto que podría aludirse a la música amerindia como la gran panacea acústica que todo lo remedia (Rojas, 2005, p. 214).

A su vez Yépez declara que “en rigor, podemos decir que el proceso implícito en la música Guahibo esta basado en los fundamentos de su historia, de su origen” (1993, p. 2.114). Con lo anterior en mente se realizó el trabajo de campo esperando descubrir detalles específicos sobre la conexión entre la música de la comunidad y su cultura. Los encuentros con la comunidad se realizaron en varias ocasiones entre abril y agosto de 2017, una gran ventaja fue el hecho de que, la entonces estudiante, Angélica Ovalles, perteneciente a la región, había tenido contacto en muchas ocasiones desde que era una niña por lo cual, gracias a ella, tuvimos fácil acceso a nuestros informantes entre los que se encuentran *payés*, ancianos, médicos y aprendices de *payé*, así como algunos miembros de la comunidad que participaron en los eventos. De esta manera las relaciones se dieron de manera cordial y abierta. El trabajo de campo tuvo limitantes como el hecho de que algunos de nuestros informantes no hablaban el idioma español, afortunadamente se pudo contar con la ayuda de un traductor.

Resultados

La información encontrada fue dada por *payés* y médicos en formación de Barranco Colorado, cabe aclarar que entre los informantes puede haber informaciones contradictorias, esta misma situación se ha presentado en otras investigaciones, Schindler menciona que “me vi confrontado con el hecho conocido de que las ideas religiosas pueden diferir entre distintos grupos” (1977, p. 213). Luego de la inmersión, la observación de la comunidad y del registro audiovisual se presenta la información que se obtuvo durante el trabajo de campo y el análisis realizado a la misma:

Para los guayaberos, en el plano espiritual se encuentran tres dioses principales: *Mauso*, *Chams* y *Naxaen*, cada uno con funciones distintas.

Mauso y *Chams*, son dioses que se encuentran en contacto directo con los médicos. *Mauso* fue quien creó el *yopo* y les enseñó a los *Payés* a prepararlo y utilizarlo y *Chams*, el dios rayo o del relámpago es el *payé propio* o el *payé principal*.

Naxaen, considerado el de mayor relevancia, es el creador de los frutos y los alimentos, pero además de crearlos les enseña a los *Jiw* cómo utilizarlos. A las mujeres les enseña cómo rallar la yuca (que es de suma importancia dentro de la alimentación y la economía de los *Jiw*) y a realizar artesanías, mientras que a los médicos les enseña los rezos y los cantos.

Otro argumento a favor de la importancia de *Naxaen* es su participación activa en la enseñanza de actividades fundamentales para la supervivencia y el desempeño de los roles principales de las mujeres (alimentación, artesanías) y hombres (medicina natural) dentro del clan o comunidad. Además, dentro de sus narraciones mitológicas se observa cómo otros dioses atacan a *Naxaen* queriendo obtener su poder.

El dios Luna *Juimt*, se llenó de envidia le quitó la corona a *Naxaen*, y *Naxaen* se convirtió en un árbol grande lleno de todos los frutos y por esa razón él tuvo un amigo llamado *Kuiskuis* y *Naxen* lo llamó como cuñado, él era el protector de *Naxaen*. Él le da una pepa para que él se la coma y él bota un cascarón y va un mico nocturno y lo huele y le dice a *Juimt* que allá está el árbol de *Naxaen*; y *Juimt* manda a mucha gente para que talen ese árbol. Ellos duraron como tres horas -mucho tiempo- cortando el árbol, hasta que se cayó el árbol al agua (en la orilla). Entonces todos empezaron, se acercaron al árbol a comerse sus frutos y *Juimt* tuvo envidia y los convirtió a todos en morrocos y otros en cachirres y dantas. La danta cogió el collar de un diente de *Naxaen* y se lo puso, por eso la danta tiene rayas blancas (Don Arturo, *payé*).

En lo que concierne a la investigación, al igual que para los *Jiw*, *Naxaen* tiene un papel protagónico pues de él provienen los cantos y la enseñanza. En su lengua nativa, la palabra utilizada para decir canto o música es *Jajuit* o *Jajuitchan* y es visto principalmente como el medio para reunirse a cantar y unirse como comunidad. La música entendida como se dijo anteriormente como “sonido humanamente organizado” tiene dos usos: uno ceremonial y otro con fines de recreación y unidad, en este último encontramos manifestaciones cantadas y habladas (narración de historias). De acuerdo a lo observado, en ambos casos los médicos indiscutiblemente son la máxima autoridad en lo que a música se refiere y únicamente enseñan lo que han aprendido por tradición, es decir que no se lleva a cabo ningún proceso de composición en la actualidad.



Figura 4. Payés con maracas y pintura de cara

Fuente: los autores.

Los cantos son usados para concentrarse y llamar a los espíritus, además de la música es indispensable el uso del *yagé* y el *yopo* (dependiendo del tipo de ceremonia en el que esté) para garantizar la efectividad de la misma. Estas ceremonias suelen realizarse los fines de semana pues no son días de trabajo, más bien podrían considerarse como días de aprendizaje, unión y descanso. Desde el sábado en la mañana las mujeres están aprendiendo y enseñando a hacer artesanías y el domingo el médico mayor se reúne con sus estudiantes para enseñarles a cantar y a sanar.

Un ejemplo de estas ceremonias es *Markoesax pawulox wisjui*, -la ceremonia que se llama *Wisjui*- también conocida como ceremonia para la buena suerte a la que vienen personas de distintos lugares y “empiezan a soplar para todo lado” para sacar los malos espíritus, mientras están todos allí mastican *yagé* y aspiran *yopo* antes de cada canto.

Durante dichas ceremonias se utiliza principalmente la maraca o *fafest* que es utilizada para acompañar los cantos, sanar y “sacar el mal”. El *fafest* aparentemente es de uso exclusivo de los médicos y de gran importancia en el proceso de sanación del enfermo.



Figura 5. Maraca
Fuente: los autores.

Es notable la importancia que tiene para los *Jiw* la unión familiar, no solo por lo evidenciado en lo musical sino también por lo observado en su organización social y familiar pues:

El sistema matrimonial es complejo, ya que la población está compuesta por grupos migratorios que forman clanes, por lo que preferiblemente las uniones se hacen entre personas de un mismo clan, entre primos cruzados bilaterales, con comportamientos monogámicos y endogámicos” (Ministerio de Cultura, 2010, p. 9).

Los cantos con fines recreativos o de unión, son dirigidos por el médico de mayor edad, “él empieza a cantar y todos lo siguen”. A excepción de las mujeres menstruantes, todos pueden participar; es una oportunidad para que las mujeres y los niños aprendan a cantar y a bailar. Esta actividad empieza a las tres de la tarde y finaliza el siguiente día a las ocho de la mañana, al final de la ceremonia solo quedan los adultos que con ayuda del *yagé* logran mantenerse despiertos.

Durante las danzas todos saltan, agarrados entre sí, al ritmo de la música, mientras tanto los niños más pequeños están fuera del círculo –para evitar ser

lastimados– viendo e imitando lo que los adultos hacen. El propósito de estos cantos y danzas es lograr unidad entre familias por medio de la diversión que conlleva bailar y cantar.

El fofo o *fofot*, es un instrumento utilizado para las danzas y puede ser tocado por todos. Se puede observar que al igual que la maraca, el *fofot* se usa para acompañar lo que danzan o cantan ya sea marcando el pulso, definiendo la velocidad o la intención.



Figura 6. *Fofot*
Fuente: los autores.

Otro instrumento es el carrizo u *Oeabuu*, de los que podemos encontrar dos tipos, uno mayor y uno menor cuya única diferencia es el tamaño ya que ambos están elaborados con guadua, fibra de cumare y anteriormente “palo de peremano” que actualmente es reemplazado por el pendare.



Figura 7. Carrizo
Fuente: los autores.

Hoy en día, el carrizo ya no es fabricado ni utilizado para ninguna actividad en el sector Barranco Colorado, al igual que este elemento los vestidos de *taja taja* o taparrabos dejaron de utilizarse, esta era la vestimenta utilizada inicialmente para los cantos de círculo.

Cuando se prepara agua de *yagé* es una oportunidad para reunirse entre médicos, esta bebida la toman en una *copita chiquita*, que regularmente es de totumo. Según los entrevistados, mientras los mayores toman, el resto de la comunidad se acerca a escuchar las historias que narran, ellos “cuentan historias de lo que sucede en otras partes porque ellos se concentran y pueden escuchar lo que dicen los de arriba, los otros *payés*”.

Se logró observar que hay casos en que las historias se encuentran relacionadas con cantos, es el caso de la historia del venado que logra engañar al tigre y matarlo, mientras él celebra su victoria descansando canta una canción que aunque no tiene una traducción al español es utilizada por los *Jiw* durante las danzas.

Por otra parte, también hay historias que no se encuentran ligadas a la música cantada pero si a la tradición oral, como lo es *El origen del árbol para hacer canoas* narrada por Pablo González de El Barrancón y mencionada por Schindler.

Un hijo vivía con su madre y cada día les robaron ají de su cultivo. Por esto, la madre encargó al muchacho ponerse al acecho para descubrir a los ladrones. El muchacho acechó en el cultivo, vio que el ladrón del ají era una mujer, la capturó y la violó. Después supo que era su propia madre. El muchacho consultó a uno de los sabios qué debía hacer y el sabio contestó: “Píntate de rojo y amarillo y sal de tu maloca a medianoche”. Cuando el muchacho lo hizo, se transformó en un árbol. De este árbol hoy en día se hacen las canoas. Por las pinturas que el muchacho llevó esa noche, la madera de este árbol tiene esos colores. Al día siguiente, el sabio enseñó a la gente cómo hacer una canoa de ese árbol, porque en ese tiempo no sabían hacerlo. Esta canoa no necesitaba remos, pues se movía por sí misma, como con aletas. Cuando se quería ir a un lugar distante, la canoa avanzaba rápidamente, pero cuando había que llegar a un lugar cercano, lo hacía

lentamente. Otro sabio, más poderoso, sentía envidia del primero, como ocurre entre la gente. Él observó la manera de moverse de la canoa y no le gustó. Y por esto, los dos sabios tuvieron una riña. El segundo sabio preguntó al primero: “¿Por qué has hecho la canoa de esta manera?”. Y como era más poderoso, cambió la canoa de tal manera que sólo pudiera moverse con remos. Desde entonces la gente tiene que esforzarse y remar cuando quieren movilizarse con canoa (1977, p. 232).

Después de realizar una clasificación y descripción de la información encontrada y buscando comprender la música y su significado, ha sido necesario ubicarla en un contexto más amplio, haciendo un análisis desde la literatura existente.

Discusión

Para entender el lugar que ocupa la música dentro de la cosmovisión *Jiw* y, como indica Yépez, crear un “puente entre la lógica de su pensamiento y la lógica racional” (1993, p. 2.113) se han ubicado los fenómenos sonoros encontrados en tres niveles de realidad que desarrollaremos más adelante.

Con el objetivo de comprender estos niveles es necesario tener en cuenta la definición de jornadas que fue adoptada para la elaboración de dichos niveles: las jornadas, son la forma de mantener “comunicación con los otros mundos” (Bermúdez, 1992, p. 59) y conectar los tres niveles de realidad. Esa comunicación la realizan los médicos naturales, que en un estado de trance y con ayuda de la música, instrumentos, *yopo* y *yagé* logran acceder a esos mundos.

Otro aspecto a aclarar es la noción de tiempo, pues el concepto que la etnia tiene de este puede llegar a ser muy libre e inestable. Aunque pueden referirse a horas, minutos y días, realmente no hay una noción clara de tiempo, más bien logran ubicarse gracias a los tiempos naturales (invierno, verano, etc.). Esto está relacionado con su pasado nómada y sin lugar a dudas con el proceso de deculturación y la asimilación de la civilización.

En otras investigaciones sobre grupos amerindios encontramos que se han adoptado los términos realidades, planos, cielos y mundos, como lo es el caso

de la investigación sobre los *Kogi* y *Sikuani* (Bermúdez, 1992), en la que se hace referencia únicamente a dos lugares, mundos o niveles de realidad: el mundo sobrenatural y la tierra en donde se desarrollan todos los procesos de comunicación. Por otra parte, Schindler (1977) afirma que para los guayaberos hay cuatro tipos de niveles celestiales superpuestos: el cielo de los pájaros, el recinto de los muertos y el tercer y cuarto cielo donde viven *Kowoi* y *Wamék* respectivamente³.

A pesar de la información encontrada en estos y otros trabajos etnomusicológicos previos, para esta investigación se ha transversalizado la música en tres realidades o planos de realidad, pues se determinó que es la forma más coherente con las fuentes y con lo observado para ubicar la información.

Para el primer plano de realidad se ha adoptado el término *tiempo primordial* que “es el tiempo mítico o anterior al ser humano” (Bermúdez, 1992, p. 56), allí se desarrollaron todos los procesos de creación necesarios para dar origen a lo que son ahora los *Jiw*.

Dentro de las manifestaciones cantadas encontramos música que no solo hace referencia a este tiempo primordial sino que además les permite realizar jornadas y comunicarse con los dioses, requiriendo un alto grado de concentración de parte del *payé* durante la ceremonia. Un claro ejemplo de esto es el canto *Chams* o brujo, que es utilizado como un medio de concentración para pedir a *Chams* protección de los malos espíritus:

Brii bairona jee
Camunare je je bairona je
Brii bairona jee

Podemos ver cómo la música se encuentra insertada en el ámbito espiritual y como “la música indígena involucra un complejo sistema de pensamiento con hondo contenido espiritual que se inserta en lo sagrado, y permea todos los actos de su vida por lo cual ocupa el más alto grado en su escala de valores” (Rojas, 2005, p. 214). La autora también afirma lo indispensable que es la música para los indígenas pues es el medio para acceder al conocimiento, a lo sobrenatural, conectarse con el universo, el cosmos, los antepasados, etc.

³ Estos dioses no fueron nombrados por los entrevistados durante el trabajo de campo.

El segundo plano de realidad corresponde a los seres y héroes míticos. Este plano de realidad tiene una gran conexión con el primero, pues están unidos por lo sobrenatural. A diferencia del plano anterior, los elementos que conforman esta realidad no están directamente involucrados con los procesos de creación, aunque en muchos casos son la justificación a la existencia de objetos utilizados en la actualidad por la comunidad.

En esta realidad, los animales y los héroes míticos juegan un papel protagonista, los cantos hacen referencia a ellos, cuentan su historia o hacen parte de un momento significativo de la historia, como en el caso de *Chirikota* que es cantado por uno de los personajes del mito.

Chirica jee camayamina jee

Chirica chirica je

Otro ejemplo, son las historias donde están presentes los héroes mitológicos, como la historia de *Kuiskuis* y *Juimt* y los celos hacia *Naxaen*. En la historia, narrada por uno de los médicos en formación, se encuentran personajes de los dos primeros planos: *Naxaen* (tiempo primordial) y animales y héroes que hacen parte del segundo plano de realidad, esto confirma la conexión mencionada anteriormente entre las dos primeras realidades.

Juimt se llenó de envidia le quitó la corona a *Naxaen*, y *Naxaen* se convirtió en un árbol grande lleno de todos los frutos y por esa razón él tuvo un amigo llamado *Kuiskuis* y *Naxen* lo llamó como cuñado, él era el protector de *Naxen*. Él le da una pepa para que él se la coma y él bota un cascarón y va un mico nocturno y lo huele y le dice a *Juimt* que allá está el árbol de *Naxaen* y *Juimt* manta a mucha gente para que talen ese árbol, ellos duraron como tres horas (mucho tiempo) cortando el árbol, hasta que se cayó el árbol al agua (en la orilla). Entonces todos empezaron se acercaron al árbol a comerse sus frutos y *Juimt* tuvo envidia y los convirtió a todos en morrocos y otros en cachirres y dantas. La danta cogió el collar de un diente de *Naxaen* y se lo puso por eso la danta la danta tiene rayas blancas, es el collar de *Naxaen*.

El diccionario de instrumentos musicales precolombinos e indígenas de Colombia, citado por Rojas (2005), da evidencia del claro vínculo entre la música y esta realidad, en este se menciona que la música indígena formó, y forma en la actualidad parte esencial de sus manifestaciones culturales; tiene particularidades en cada comunidad y el estudio de las mismas lleva a mostrar la identidad de los diferentes grupos; encierra alto contenido simbólico y ricas expresiones descriptivas y emocionales ligadas a su compleja mitología y a su cosmovisión.

El tercer plano de realidad comprende al mundo y los ciclos vitales. En este plano, la música hace referencia a los asuntos cotidianos, es decir que los cantos narran cosas que suceden a diario o en ciertas épocas del año. Pueden hacer mención de personas, animales o lugares. Como ejemplo de esto se toman tres cantos que durante el trabajo de campo fueron cantados en varias ocasiones por personas con roles distintos dentro de la comunidad.

Nayajana se utiliza para danzar y cuenta la historia de una muchacha que se enamora de una canción.

Nayajana chaemataen
Baechajoecha relcojee
Che relcojee

Mathiwcha Thiwcha habla sobre una iguana asustada porque ha llegado el verano y sabe que va a morir porque es época de caza.

Bee mathiwcha thiwcha nej
Lewa lewa be waecha wujna
Thojthirelba

Mathiribocha o canción de los cerros, menciona un lugar de importancia para la comunidad por su estrecha conexión con sus antepasados.

Bee Mathiribocha nabe moxana suxana ee
Bee Mathiribocha nabe moxana suxana ee

Bee Mathiribochanabe moxana suxana ee
Bee Mathiribocha nabe moxana suxana ee
bee

A través de estas manifestaciones sonoras se observa cómo la música puede representar estados anímicos de cualquier integrante de la comunidad y cómo cada quien logra identificarse con ellos. Rojas afirma que:

El ceremonial que necesariamente conlleva expresiones musicales está orientado tanto a los acontecimientos que generan alegría como a los que producen angustia existencial. Tales rituales tienen la finalidad de preservar o restablecer el equilibrio de la comunidad respectiva además de reforzar los lazos comunitarios (2005, p. 215).

Todos los planos de la realidad, aparentemente independientes, logran entrelazarse entre sí ya sea por imposibilidad de encasillar la música en un solo plano o por el deseo inherente observado en la gran mayoría de hacer de cada manifestación algo que sobrepase la realidad y que obtenga significado. Todo esto puede ser de manera consciente o inconsciente, pero ante la brecha que se genera entre su lógica de pensamiento y la nuestra se vuelve mucho más complejo hacer una afirmación al respecto.

Conclusiones

El canto en la comunidad *Jiw* esta profundamente arraigado a su cosmovisión y es inseparable de esta. Los orígenes de la música, así como de las demás cosas se describen en mitos ancestrales que parecen no tener tiempo o que acontecen en realidades paralelas.

Es claro que hay un aspecto práctico del canto para los *Jiw* y tiene que ver con el entretenimiento y la unión familiar y comunitaria. Más aún, en estos escenarios la música refleja el sistema de pensamiento, las prioridades y necesidades de la comunidad. El otro aspecto, el de su cosmovisión, le confiere a la música poderes de sanación y se concibe –junto con el *yagé* y el *yopo*– como instrumento para acceder a otras realidades y comunicarse con seres mitológicos. En este sentido el canto o música es más que sonidos agradables al oído y se convierte en medio imprescindible para forjar identidad.

Referencias

- Bermúdez, E. (1992). El poder de los sonidos. El lugar de la música en la ideología de los Kogi y Sikuani. *Revista Javeriana*, 118(586), 54-65.
- Bermúdez, E. (1985). *Los instrumentos musicales en Colombia* (Vol. 7). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Blacking, John. (1974). *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- Ministerio de Cultura (2010). *Jiw (guayabero), una gran familia*. Recuperado de http://observatorioetnicocecoin.org.co/cecoin/index.php?option=com_content&view=article&id=375:jiw-guayabero-una-gran-familia&catid=19:atlas-tnico-de-colombia&Itemid=67
- Miñana, C. (2009). Investigación sobre músicas indígenas en Colombia. Primera parte: un panorama regional. *A Contratiempo. Revista de música en la cultura*, 13, 1-53.
- Rojas de Perdomo, L. (2005). Antropología de la música la hermenéutica de la música amerindia y sus ancestros asiáticos. *Pensamiento y Cultura*, 8(1), 207-232.
- Sánchez, E. & Arango, R. (2001). *Los pueblos indígenas de Colombia en el umbral del nuevo milenio*. Recuperado de [http://bases.cortesaragon.es/bases/NDocumen.nsf/b4e47719711a1d49c12576cd002660cc/e9440f5f-7b0a0bedc1257401004033f0/\\$FILE/acnur-consideraciones.pdf](http://bases.cortesaragon.es/bases/NDocumen.nsf/b4e47719711a1d49c12576cd002660cc/e9440f5f-7b0a0bedc1257401004033f0/$FILE/acnur-consideraciones.pdf)
- Smith, S. (1998). *Kuna*. En D. A. Olsen y D. Sheehy (eds.), *The Garland Encyclopedia of World Music. South America, Mexico, Central America, and the Caribbean* (p. 639) Nueva York: Routledge.
- Schindler, H. (1977). Informaciones sobre la religión guayabera (Oriente de Colombia). *Indiana*, 4, 213-244.
- Yépez, B. (1993). El camino de las sombras: la música de los Guahibo. *Revista de Musicología*, 16(4), 2113-2125.

Capítulo 7

Objetivos de Desarrollo Sostenible y elementos cognitivos de las tesis en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza¹

Rubén Walter Huaranga Soto²; Adriana Patricia Arboleda López³

Resumen

La pobreza, la desigualdad y el cambio climático son problemas que aquejan a la humanidad y a pesar del crecimiento económico, del desarrollo tecnológico y de la alta producción de alimentos no se han logrado resolver. Por ello, 193 países suscribieron la Agenda 2030 para alcanzar un equilibrio entre la prosperidad humana y la protección del planeta. Tales compromisos establecen la base de la política de los gobiernos, por consiguiente, la Agenda 2030 se constituye en referente de investigación científica. El presente estudio estuvo orientado a determinar la relación existente entre los objetivos de desarrollo sostenible y los elementos cognitivos de las tesis de maestría en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza. Para ello se revisaron las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado y se utilizó una lista de cotejo para establecer la directa, indirecta o ninguna relación de los elementos cognitivos de las tesis con los objetivos de desarrollo sostenible. Del estudio se advirtió que once de los diecisiete objetivos de desarrollo sostenible (ODS) fueron considerados en los títulos de las tesis sustentadas. Sin embargo,

¹ *Investigación en proceso.*

² Magíster en Derecho Civil y Comercial de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (2005), magíster en Gestión y Planeamiento Educativo de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco (2004) conciliador extrajudicial, registro 13698 del Ministerio de Justicia (2002). Docente de pregrado y posgrado y defensor universitario de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, Perú. Correo: walter.huaranga@untrm.edu.pe.

³ Posdoctora en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, posdoctora en Ciencias de la Educación con Enfoque en Complejidad e Investigación Transdisciplinaria de la Universidad Simón Bolívar Barranquilla Colombia, doctora en Derecho Procesal Contemporáneo, magíster en Derecho Procesal, especialista en Derecho Administrativo, abogada conciliadora de la Universidad de Medellín, docente investigadora de la Corporación Universitaria Americana, miembro de la Red de Derecho Procesal y de la Red de Consultorios Jurídicos y Centros de Conciliación de Antioquia, Colombia. Correo: arboleda@americana.edu.co



solo un tercio de las tesis estaban relacionados en forma directa con los ODS y en contraste, otro tercio de las tesis no tenían relación alguna. No obstante, se concluye que los ODS se encuentran comprendidos en el contenido de los elementos cognitivos de las tesis de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, 2015-2019.

Palabras clave: elementos cognitivos de las tesis desarrollo sostenible cambio climático, pobreza extrema, investigación en posgrado.

Introducción

Si somos suscriptores de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), entonces las instituciones públicas, en especial las universidades y las escuelas de posgrado, deberían desarrollar sus actividades de gestión, formación, capacitación, especialización y de investigación en base a la Agenda 2030. Para llegar a conocer tales acciones, se describe y explica las formas de relación existentes entre los elementos cognitivos de las tesis de maestría y los fines, bloques y objetivos de los ODS. Se enfatiza la relación de las conclusiones y recomendaciones, como elementos cognitivos más importantes de las tesis, con los fines de la Agenda 2030.

Los problemas de mayor dimensión son las brechas de pobreza y extrema pobreza. Sachs (2015) sostiene que aproximadamente contamos con unos 2.500 millones de pobres, de los cuales unos 1.000 millones están en extrema pobreza quienes buscan cada día la manera de sobrevivir. Mientras que las Naciones Unidas, en el informe de 2015 establece que son 836 millones, en tanto que las mismas Naciones Unidas, en el *Informe de desarrollo sostenible 2019*, señala que en 2017 eran 821 millones que sufrían de desnutrición frente a los 784 millones en el 2015. Lo paradójico es que en un mundo con avanzada tecnología y crecimiento económico constante son cada vez menos los países que se enriquecen y mayor el número de los que se empobrecen. Además, por los cambios en las actividades económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales, los países decidieron buscar el desarrollo de todos los países; para lo cual, formularon la Agenda 2030, suscrito por 193 países el 2015, entre ellos nuestro país, comprometidos a trabajar en la erradicación de la pobreza y de las desigualdades, la conservación y protección del planeta y el buen uso de los recursos naturales.

De otro lado están las formas tradicionales de realizar investigación, arraigadas en nuestra sociedad consumista, centrada en la producción y maximización de ganancias, de espaldas al planeta y a la pobreza. Es entonces cuando las investigaciones deben tomar como referencia los diecisiete ODS si en verdad se quiere buscar soluciones. Por ello la importancia de la investigación que espera que los ODS se encuentren comprendidos en el contenido de los elementos cognitivos de las tesis de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, 2015-2019. Para ello, se han tomado textos y trabajos en las páginas web dado que a nivel de la Región Amazonas no existen trabajos de investigación relacionados al tema y problema; por lo que encontramos los siguientes.

En primer lugar, frente a los problemas que agobian a la sociedad contemporánea, el economista Sachs (2015) señala que “si sumamos los esfuerzos de todos, podemos convertirnos en la primera generación que ponga fin a la pobreza extrema y en la última que se enfrente al cambio climático como una amenaza existencial” (p.14). Dicha afirmación resalta dos aspectos de la problemática más importante de lo que nos toca vivir, la pobreza extrema y el cambio climático. En su libro asevera que “al menos mil millones de personas viven en una pobreza tan abyecta que deben luchar diariamente por la supervivencia” (p. 18). En cuanto al segundo problema, nos encontramos con una realidad donde los cambios se dan en todas las formas, la naturaleza se ha vuelto impredecible, las estaciones del año ya no son las mismas. Lo curioso es que estos hechos, conocidos como cambio climático, también nos presenta paradojas: hay países pobres que cuentan con biodiversidad y materias primas y países ricos con el monopolio de la tecnología para explotar, procesar, distribuir y posibilitar el desarrollo equilibrado. Y la otra, es que los que más afectan con los niveles de contaminación son los países altamente desarrollados y los pobres los niveles de afectación son mucho menores. En su propuesta, insistía en que “el aspecto normativo del proyecto de desarrollo sostenible se orienta hacia cuatro objetivos definitorios de una buena sociedad: la prosperidad económica; la inclusión y cohesión social; la sostenibilidad ambiental; y la buena gobernanza por parte de los gobiernos y las empresas” (p. 21). El mismo autor, quien propuso a pedido de las Naciones Unidas, lo que luego serían los ODS nos dice que “una vida digna combina el desarrollo económico, la inclusión social y la sostenibilidad ambiental” (p. 15).



También, Gómez (2015) reconoce que los temas propuestos por los ODS buscan luchar, en primer lugar contra la extrema pobreza desde tres dimensiones, la social, la económica y la ambiental. El autor observaba que “sin embargo, la arquitectura compleja bajo la que se han diseñado, sus limitaciones técnicas y las fundadas críticas de la comunidad internacional proyectan importantes limitaciones para que esta novedosa agenda pueda alcanzar los objetivos previstos al construir un planeta mejor para las generaciones venideras” (p. 107). También menciona que “los ODS mantienen la tradición de acuerdos utópicos promovidos por la ONU, pero sin responsabilidades precisas, lo que facilita su incumplimiento” (p. 115). Tomando en cuenta tales afirmaciones, se puede decir que nos quedan diez años para realizar cambios en el campo financiero, en el manejo de datos, generación de conocimientos y en las decisiones políticas que permitan mejorar las condiciones de vida y posibilidad de existencia de los habitantes.

En este contexto, Collado (2016) establece diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas desde la comprensión del mundo a partir del Sur frente a la problemática de la necesidad de crear puentes transculturales entre todos los pueblos para alcanzar los ODS para el año 2030. Entre una de las conclusiones afirma que:

Debemos cuestionar nuestro futuro común como especie en una sociedad-mundo enferma endémicamente. Tenemos consciencia de la patología del capitalismo y reaccionar en este preciso instante para aliviar los efectos de un cambio climático que ya se ha iniciado. Continuando con los mismos modelos de pensamiento, organización socioeconómica insostenible, uso de energías contaminantes, destrucción de los ecosistemas naturales y confrontación bélica, solo estaremos caminando hacia una aceleración de procesos que degradan la naturaleza y nos confinan hacia nuestra propia autodestrucción como especie. Tenemos que aprender a co-desarrollar en la Pachamama (Collado, 2016, p. 155).

En segundo lugar, en cuanto al rol de las universidades frente al desarrollo sostenible, Valerio (2012) establece que: “el proceso de investigación constituyó una oportunidad para el tratamiento de los puntos: elementos relevantes para una sociedad global sostenible; objetivos del paradigma de desarrollo sostenible; estrategias propuestas a las naciones para el constructo del modelo; y concepción y significado de la educación ambiental para la sostenibilidad” (p.

3). En sus conclusiones plantea el ineludible compromiso de las universidades en constituirse en agentes de cambio para posibilitar el desarrollo sostenible, generando facilidades para crear conocimiento acompañado de la formación del talento humano, con ética y praxis de protección el ambiente, con actitud crítica en la construcción de un futuro sostenible para todos los habitantes que se encuentran con limitaciones para atender los temas de pobreza, inequidad e injusticia social, reducción de la biodiversidad y abandono de las tierras cultivables, los cinturones de miseria en las ciudades (Valerio, 2012. pp. 10-11).

A la par, en cuanto a la relación educación y desarrollo sostenible como temas de atención urgente, Romero *et al.* (2018) mencionan que “es posible que ya hayamos entrado en una fase de colapso o, cuando menos, de sobrepasamiento de la biosfera para suministrar los recursos vitales que nuestra subsistencia, y la de otras especies, requiere” (p. 1). A partir de dicha premisa, el autor realiza un análisis crítico del concepto *desarrollo sostenible* y al mismo tiempo reafirma su preocupación por la forma cómo estamos de espaldas a la realidad que viene pasando la naturaleza, y nos dice:

Una parte importante del engaño o autoengaño en el que vivimos es pensar que realmente estamos adaptándonos a esas nuevas condiciones y cumpliendo con los requisitos de “crecimiento con sustentabilidad” en lo que se refiere a calentamiento climático, el pico del petróleo, la hecatombe de la biodiversidad, la superpoblación, etc. Y el autoengaño de pensar que estamos cumpliendo con esos requisitos y generando, al mismo tiempo, mayores cotas de equidad y justicia global. Hay una gran cantidad de propaganda verde, de *marketing* ecológico y de campañas de imagen, pero realmente se trabaja muy poco por cambiar las bases estructurales en la manera de producir, de trabajar y de consumir que están en el origen de todo el problema. Desgraciadamente, estamos muy por detrás de lo que haría falta (Romero *et al.*, 2018, p. 4).

Asimismo, sobre la universidad y los ODS, Henríquez (2018), sobre el papel de la universidad en general, nos dice que “la prospectiva del tema plantea una institución más comprometida con el entorno, con la sociedad, con el hombre y sus problemas. De esta convivencia se espera que el sistema e instituciones de educación superior, en un tránsito histórico, dé respuestas más asertivas desde la pertinencia social. Esta articulación de tiempos nos coloca frente a un propósito complejo, una composición disímil y una estructura diversa” (p. 118).



En tercer lugar, con relación a la conciencia de parte de la sociedad frente al tema ambiental contamos con el trabajo de Tantaleán (2017), que entre sus conclusiones afirma que, existe una relación directa entre los conocimientos sobre los efectos climáticos con el interés para contribuir con el desarrollo sostenible, con la dimensión ambiental, social y económica en los maestristas de la universidad.

En el mismo rubro, sobre formas de acercamiento a los ODS encontramos: una guía para la implementación de los ODS, publicado por las Naciones Unidas (2018) que establece una propuesta para la integración de los ODS con la planificación nacional la misma que consideran tres ejes: educación; salud; desarrollo económico. También se encuentran las cuatro prioridades que deben realizar la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) a fin de implementar y realizar el seguimiento de la Agenda 2030, entre ellas, el potenciar el análisis de los medios de implementación de la Agenda 2030 a nivel regional y apoyar la integración de los ODS en los planes nacionales de desarrollo y en los presupuestos (Naciones Unidas, 2018, p. 6).

En cuarto lugar, en lo que concierne a los ODS, Huapaya (2016) busca establecer un marco conceptual orientador que contribuya a una mejor comprensión de las alianzas multiactor para el desarrollo sostenible (AMDS) como un nuevo esquema de trabajo multiactor, con la participación de actores públicos y privados que tengan el desafío de coordinar y armonizar esfuerzos para el logro de los ODS. El Ministerio de Relaciones Exteriores tiene como uno de sus objetivos el desarrollo de la ciencia y la tecnología. En consecuencia, dada la cercanía de la Cancillería a las fuentes cooperantes se podrá promover las AMDS con el objetivo de concretar proyectos vinculados al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Por último; una de las cosas que hacemos, en forma dogmática, es considerar que la ciencia, ya sea en su producto o en su proceso, es la única forma de llegar a la verdad lo que, de algún modo, promueve el aislamiento del científico o del investigador que realiza su trabajo de espaldas a la realidad, forzado por una línea monotemática. Lo peor es que esa forma de investigar, se considera como única y se impone los resultados como verdad universal. Si bien es cierto, debe continuarse con investigaciones propuestas por la comunidad científica imperante, sin embargo, se debe y se tiene que posibilitar la realización de otras líneas y métodos de investigación que ayuden a solucionar

los problemas de modo alternativo. Sobre los resultados de las investigaciones, Estupinyà (2016) expresa que la producción que tomamos como verdadera y sobre todo aquellas que se encuentran en revistas de gran impacto, es posible que esté más cerca de ser errónea frente a otras de menor impacto, además de considerar que los científicos también mienten y muchos de ellos han sido premiados (pp. 173-177). Muchos trabajos de investigación se hacen por encargo o a pedido y son subvencionados por grupos de interés económico; en la mayoría de los casos, sobre todo en nuestro país, también son por imposición.

La importancia de la presente investigación está en que nos permite describir y analizar los trabajos de investigación en la Escuela de Posgrado en relación a los ODS como referente básico y elemental para el desarrollo de tesis en la década que nos queda y contribuir al cumplimiento de los ODS. Temática que no se ha tomado en cuenta como política de investigación nacional o que han sido desarrollados en forma inconsciente. Por otro lado, los resultados de la investigación permiten contar con elementos de juicio para la toma de decisiones en la implementación de los ODS como política de investigación en la Escuela de Posgrado, bastión de libertad y autonomía.

La presente investigación se justifica porque posibilita elevar el nivel de investigación de los maestrandos y cambiar la actitud pasiva frente al problemática de la humanidad, asimismo posibilita la implementación de los ODS en todas las maestrías al mismo tiempo ofrece la posibilidad de implementar investigaciones en forma interdisciplinaria, interinstitucional y transdisciplinaria, multimetódica, tomando como punto de partida los ODS.

Metodología

Para la realización de la investigación, se tomó como diseño general el descriptivo-explicativo debido a que se tenían que establecer las características y propiedades de los elementos cognitivos de las tesis, luego analizar y evaluar la existencia o no de relación con los ODS. De ahí que el diseño específico, la descripción correlacional, permitió identificar las relaciones entre dichas variables a través de una lista de cotejo y tablas de resultados de las correlaciones entre las variables observadas, además se utilizó para buscar la relación directa, indirecta o ninguna entre las variables. Se definió cuáles son los elementos cognitivos, se elaboró una tabla sobre la Agenda 2030 con los



fundamentos, fines, bloques y los diecisiete ODS ordenados en función de los bloques, de ese modo, observar las relaciones a partir de los elementos analizados.

Se ha considerado el método de la investigación científica de las ciencias sociales en general, para la objetividad de la investigación, así mismo para conocer las relaciones de cada aspecto. Se ha recurrido al método de la observación para describir y explicar la relación de los elementos cognitivos de los informes de tesis frente a los ODS en las tesis sustentadas en la EPG-UNTRM de Amazonas, 2015-2019.

El trabajo de investigación corresponde a un estudio de tipo básico, ya que está orientado a lograr un nuevo conocimiento sobre la relación entre los elementos cognitivos de las tesis y los ODS. Por su nivel de investigación, es de naturaleza descriptivo-explicativo, por cuanto se encuadró en identificar, describir y explicar las relaciones de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado, luego se describió y explicó la relación con los ODS.

Cómo método de análisis se elaboraron los instrumentos de recolección de datos, tales como fichas de registro y de investigación tanto bibliográficas como hemerográficas, la lista de cotejo, la ficha de datos para el análisis de los datos recogidos a través de la guía de registro de datos que permitió la presentación de tablas y figuras para una mejor descripción y explicación del tema investigado. La información obtenida de diversas fuentes ha sido sometida al análisis para determinar las conclusiones, así como para desarrollar la discusión.

De igual modo, para las bases teóricas y antecedentes, se recurrió a las páginas web, se recopilaron datos de libros y revistas, luego se procedió a registrar la información en fichas de investigación (textuales, resumen, mixtas). Se revisaron tesis relacionadas con los antecedentes del tema de investigación, libros sobre desarrollo sustentable, informes sobre los ODS.

En cuanto a las técnicas e instrumentos, se recurrió al fichaje que facilitó la recopilación de información teórica y doctrinaria a través de las fichas de registro de datos (bibliográficas y hemerográficas), permitió registrar los datos de las referencias bibliográficas, también se emplearon fichas de investigación (textuales, resumen, comentario), cuyo contenido se plasma en la introducción

y en los resultados de la investigación. De igual modo, se utilizó la técnica hoja de cotejo y de recopilación de tesis sustentadas entre el 2015 y el 2019, que permitió registrar todos los datos de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas. Por último, se usó como técnica una guía de contrastación y se elaboró una ficha de resultados de las relaciones entre variables observadas entre los ODS y los elementos cognitivos de las tesis.

La Escuela de Posgrado fue creada, el 13 de diciembre de 2012, como unidad académica de alta especialización, responsable de conducir los programas de doctorado y maestrías. A la fecha cuenta con veintiuna maestrías y un doctorado; 46 estudiantes egresados, de ocho maestrías, han sustentado la tesis para la obtención del grado de maestro entre el periodo de 2015-2019. En ese sentido, la población y muestra se fusionaron en las 46 tesis sustentadas y registradas en el libro de registro de grados de la Escuela de Posgrado y en el repositorio de la UNTRM.

Resultados

Tabla 9. Distribución de las tesis sustentadas por maestrías en la Escuela de Posgrado 2015-2019

Maestrías	Tesis sustentadas					Total
	2015	2016	2017	2018	2019	
Administración educativa y desarrollo sostenible	1	1	--	1	2	5
Agroindustria, mención en sistemas de gestión de la calidad e inocuidad de los alimentos	--	--	--	--	--	0
Biotecnología e ingeniería genética	--	--	--	--	--	0
Ciencias de enfermería, mención en salud de la mujer, del niño y del adolescente	--	--	--	--	--	0
Ciencias en producción animal	--	1	--	17	1	19
Ciencias penales	--	--	--	2	--	2
Derecho civil	--	--	--	--	--	0
Derecho constitucional y administrativo	--	--	--	--	--	0
Estomatología	--	--	--	2	--	2
Gerencia de agronegocios	--	--	1	1	--	2
Gerencia y gestión en los servicios de salud	--	--	1	1	--	2
Gestión ambiental	--	--	--	--	--	0
Gestión para el desarrollo sustentable	--	1	1	6	2	10
Gestión pública	1	1	--	2	--	4
Ingeniería estructural	--	--	--	--	--	0
Ingeniería vial	--	--	--	--	--	0



Psicología	-,-	-,-	-,-	-,-	-,-	0
Total	2	4	3	30	5	46

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 9 se observa que del total de tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza; la Maestría de Ciencias en Producción Animal tiene diecinueve tesis sustentadas, de los cuales diecisiete son del año de 2018, de igual modo, se observa que hay treinta tesis sustentadas, el año de 2018. Lo que evidencia una diferencia muy importante en el número de tesis aprobadas frente a las demás maestrías.

Tabla 10. Distribución de títulos de tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado por ODS considerados como fuente de investigación

Agenda 2030		Total de tesis
Bloques	ODS	
Personas	1 Fin de la pobreza	1
	2 Hambre cero	3
	3 Salud y bienestar	2
	4 Educación de calidad	4
	5 Igualdad de género	0
Planeta	6 Agua limpia y saneamiento	5
	12 Producción y consumo responsables	0
	13 Acción por el clima	3
	14 Vida submarina	0
	15 Vida de ecosistemas terrestres	1
Prosperidad	7 Energía asequible y no contaminante	1
	8 Trabajo decente y crecimiento económico	9
	9 Industria, innovación e infraestructura	11
	10 Reducción de las desigualdades	0
	11 Ciudades y comunidades sostenibles	0
Paz	16 Paz, justicia e instituciones sólidas	6
Asociaciones	17 Alianzas para lograr los objetivos	0

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 10, se observa que del total de tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza, son once los títulos de las tesis que se encuentran relacionados con el objetivo 9 sobre industria, innovación e infraestructura; nueve títulos de tesis relacionadas

con el objetivo 8 sobre trabajo decente y crecimiento. También se observan veintiún títulos de tesis en el bloque *prosperidad*. Lo que evidencia un mayor número de títulos de tesis en el bloque *prosperidad*.

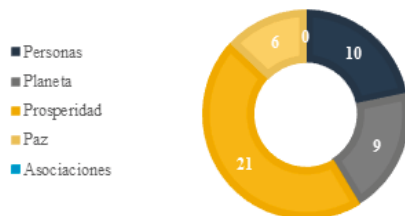


Figura 4. Tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado según bloques de los ODS considerados como fuentes de investigación

Fuente: tabla 10.

En la figura 4 se observa que veintiuna tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado se encuentran relacionadas con el bloque de *prosperidad*. Así mismo se observa que diez se encuentran relacionadas con el bloque de *personas*. De otro lado, se observa que ninguna tiene relación con el bloque de *asociaciones*.



Figura 5. Tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado según los ODS

En la figura 5 se observa que once tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado se encuentran relacionadas con el ODS *industria, innovación e infraestructura*. Así mismo se observa que nueve de las tesis sustentadas en la Escuela

de Posgrado se encuentran relacionadas el ODS *trabajo decente y crecimiento económico*. De otro lado, se observa que ninguna tesis tiene relación con *igualdad de género, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles, producción y consumos responsables, vida submarina* ni con *alianzas para lograr los objetivos*.

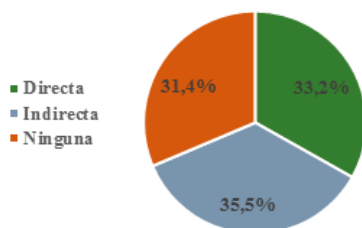


Figura 6. Tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado por la forma de relación de los elementos cognitivos de las tesis con los ODS

En la figura 6 se observa que el 33,2 % de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado, se encuentran relacionadas directamente con los ODS. Por el contrario, el 31,4 % de los elementos cognitivos de las tesis, no tienen ninguna relación con los ODS.

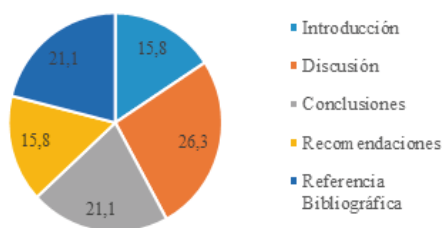


Figura 7. Elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado con relación a los ODS

En la figura 7 se observa que el 15,8 % del elemento cognitivo introducción, el 26,3 % del elemento cognitivo discusión, el 21,1 % del elemento cognitivo conclusiones; el 15,8 % del elemento cognitivo recomendaciones y el 21,1 % del elemento cognitivo referencia bibliográfica de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado, se encuentran relacionadas con los ODS.

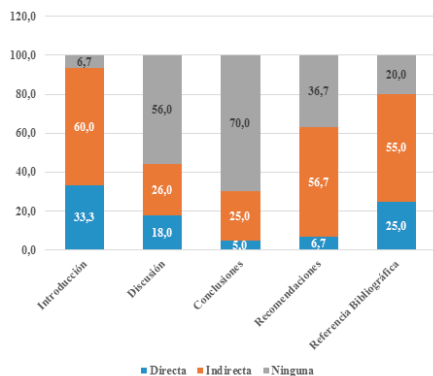


Figura 8. Porcentaje de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado con relación al bloque *personas* de los ODS

En la figura 8 se observa que el 60 % del elemento cognitivo *introducción* se encuentra relacionado indirectamente con los ODS, bloque *personas*; el 56 % del elemento cognitivo *discusión* no tienen relación; el 70 % del elemento cognitivo *conclusiones* no se relaciona con los ODS, bloque *personas*; el 56,7 % del elemento cognitivo *recomendaciones* se encuentran relacionados indirectamente con los ODS, bloque *personas*; y el 55 % del elemento cognitivo *referencias bibliográficas* se encuentran relacionados indirectamente con los ODS, bloque *personas*.

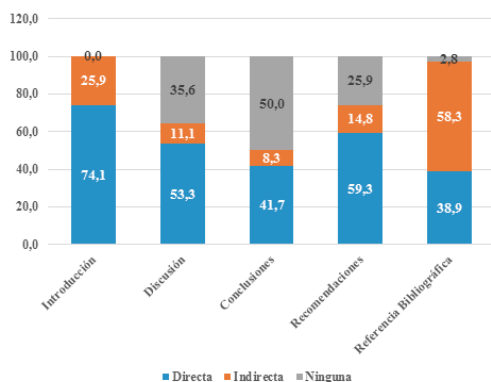


Figura 9. Porcentaje de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado con relación al bloque *planeta* de los ODS

En la figura 9, se observa que el 74,1 % del elemento cognitivo *introducción* se encuentra relacionado directamente con los ODS, bloque *planeta*; el 53,3 % del elemento cognitivo *discusión* se relaciona directamente con los ODS, bloque *planeta*; el 50 % del elemento cognitivo *conclusiones* no se relacionan con los ODS, bloque *planeta*; el 59,3 % del elemento cognitivo *recomendaciones* se relacionan directamente con los ODS, bloque *planeta*; y el 58,3 % del elemento cognitivo *referencias bibliográficas* se encuentra relacionado indirectamente con los ODS, bloque *planeta*.

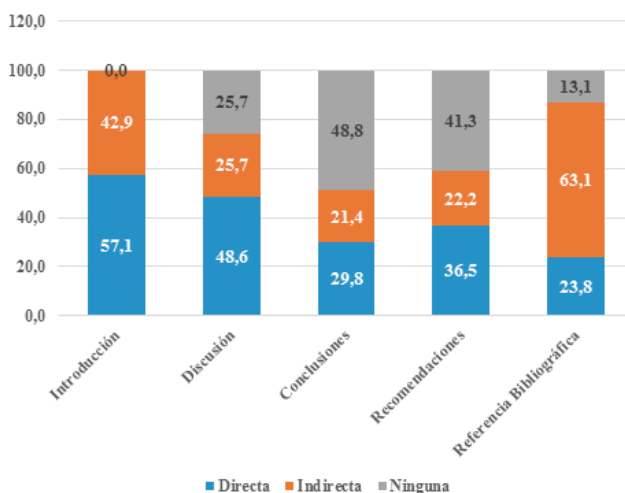


Figura 10. Porcentaje de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado con relación al bloque *prosperidad* de los ODS

En la figura 10 se observa que el 57,1 % del elemento cognitivo *introducción* se encuentra relacionado directamente con los ODS, bloque *prosperidad*; el 48,6 % del elemento cognitivo *discusión* tiene una relación directa con los ODS, bloque *prosperidad*; el 48,8 % del elemento cognitivo *conclusiones* no se relacionan con los ODS, bloque *prosperidad*; el 41,3 % del elemento cognitivo *recomendaciones* no se relaciona con los ODS, bloque *prosperidad*; y el 63,1 % del elemento cognitivo *referencias bibliográficas* se encuentran relacionados indirectamente con los ODS, bloque *prosperidad*.

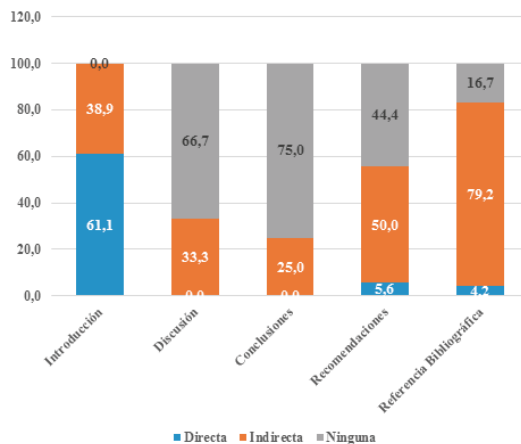


Figura 11. Porcentaje de los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado con relación al bloque *Paz* de los ODS

En la figura 11, se observa que el 61,1 % del elemento cognitivo *introducción* se encuentra relacionado directamente con los ODS, bloque *paz*; el 66,7 % del elemento cognitivo *discusión* no tiene ninguna relación con los ODS, bloque *paz*; el 75 % del elemento cognitivo *conclusiones* no se relacionan con los ODS, bloque *paz*; el 50 % del elemento cognitivo *recomendaciones* se relaciona indirectamente con los ODS, bloque *paz* y el 79,2 % del elemento cognitivo *referencias bibliográficas* se encuentra relacionados indirectamente con los ODS, bloque *paz*.

Tabla 10. Distribución de conclusiones y recomendaciones con relación a los fines de los ODS en el bloque *personas* de las tesis de maestrías

Fines de los ODS	Conclusiones				Recomendaciones			
	Sí		No		Sí		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Erradicar la pobreza	2	20,0	8	80,0	3	30,0	7	70,0
Luchar contra las desigualdades	3	30,0	7	70,0	4	40,0	6	60,0
Luchar contra el cambio climático	1	10,0	9	90,0	2	20,0	8	80,0
Construir un futuro inclusivo y resiliente	5	50,0	5	50,0	5	50,0	5	50,0
Fomentar un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo	3	30,0	7	70,0	3	30,0	7	70,0

Fuente: datos de la lista de cotejo.



En la tabla 10 se observa que el 50 % de las conclusiones y de las recomendaciones de las tesis ubicadas en el bloque de *personas* se relaciona con el fin “Construir un futuro inclusivo y resiliente” de los ODS. Mientras que solo el 10 % de las conclusiones y 20 % de las recomendaciones de las tesis incluidas en el bloque de *personas* se relacionan con el fin “Luchar contra el cambio climático” de los ODS.

Tabla 11. Distribución de conclusiones y recomendaciones con relación a los fines de los ODS en el bloque *planeta* de las tesis de maestrías

Fines de los ODS	Conclusiones				Recomendaciones			
	Sí		No		Sí		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Erradicar la pobreza	0	0,0	9	100,0	0	0,0	9	100,0
Luchar contra las desigualdades	0	0,0	9	100,0	0	0,0	9	100,0
Luchar contra el cambio climático	6	66,7	3	33,3	5	55,6	4	44,4
Construir un futuro inclusivo y resiliente	1	11,1	8	88,9	1	11,1	8	88,9
Fomentar un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo	5	55,6	4	44,4	6	66,7	3	33,3

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 11 se observa que el 66,7 % de las conclusiones y el 55,6 % de las recomendaciones de las tesis ubicadas en el bloque *planeta* se relacionan con el fin “Luchar contra el cambio climático” de los ODS. Por el contrario, ninguna de las conclusiones ni las recomendaciones de las tesis del bloque *planeta* se relacionan con los fines de “Erradicar la pobreza” ni con “Lucha contra las desigualdades” de los ODS.

Tabla 12. Distribución de conclusiones y recomendaciones con relación a los fines de los ODS en el bloque *prosperidad* de las tesis de maestrías

Fines de los ODS	Conclusiones				Recomendaciones			
	Sí		No		Sí		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Erradicar la pobreza	3	14,3	18	85,7	2	9,5	19	90,5
Luchar contra las desigualdades	2	9,5	19	90,5	0	0,0	21	100,0
Luchar contra el cambio climático	3	14,3	18	85,7	3	14,3	18	85,7
Construir un futuro inclusivo y resiliente	1	4,8	20	95,2	0	0,0	21	100,0

Fomentar un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo	21	100,0	0	0,0	19	90,5	2	9,5
--	----	-------	---	-----	----	------	---	-----

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 12 se observa que el 14 % de las conclusiones de las tesis ubicadas en el bloque de prosperidad se relacionan con el fin “Erradicar la pobreza”; de igual manera, otros 14 % de las recomendaciones de las tesis incluidas en el bloque de prosperidad se relacionan con el fin “Luchar contra el cambio climático”. Mientras que solo el 10 % de las conclusiones de las tesis incluidas en el bloque de prosperidad se relacionan con el fin “Construir un futuro inclusivo y resiliente” de los ODS; en cambio ninguna de las recomendaciones de las tesis incluidas en el bloque de personas se relaciona con el fin “Luchar contra las desigualdades” ni con “Fomentar un crecimiento económico” de los ODS.

Tabla 13. Distribución de conclusiones y recomendaciones con relación a los fines de los ODS en el bloque paz de las tesis de maestrías

Fines de los ODS	Conclusiones				Recomendaciones			
	Sí		No		Sí		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Erradicar la pobreza	0	0,0	6	100,0	0	0,0	6	100,0
Luchar contra las desigualdades	1	16,7	5	83,3	1	16,7	5	83,3
Luchar contra el cambio climático	0	0,0	6	100,0	0	0,0	6	100,0
Construir un futuro inclusivo y resiliente	5	83,3	1	16,7	5	83,3	1	16,7
Fomentar un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo	0	0,0	6	100,0	0	0,0	6	100,0

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 13 se observa que el 83,3 % de las conclusiones y el 83,3 % de las recomendaciones de las tesis ubicadas en el bloque *paz* se relacionan con el fin “Construir un futuro inclusivo y resiliente”. Mientras que, ninguna de las conclusiones ni las recomendaciones de las tesis incluidas en el bloque *paz* se relaciona con el fin “Erradicar la pobreza” ni con “Luchar contra el cambio climático” de los ODS.



Tabla 14. Distribución de conclusiones y recomendaciones con relación a los fines de los ODS en las tesis de maestrías sustentadas en la Escuela de Posgrado

Fines de los ODS	Conclusiones				Recomendaciones			
	Sí		No		Sí		No	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Erradicar la pobreza	5	10,9	41	89,1	5	10,9	41	89,1
Luchar contra las desigualdades	6	13,0	40	87,0	5	10,9	41	89,1
Luchar contra el cambio climático	10	21,7	36	78,3	10	21,7	36	78,3
Construir un futuro inclusivo y resiliente	12	26,1	34	73,9	11	23,9	35	76,1
Fomentar un crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo	29	63,0	17	37,0	28	60,9	18	39,1

Fuente: datos de la lista de cotejo.

En la tabla 18 se observa que el 26 % de las conclusiones y 23 % de las recomendaciones de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrados se relacionan con el fin “Construir un futuro inclusivo y resiliente” de los ODS. Mientras que solo el 10,9 % de las conclusiones de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrados se relaciona con el fin “Erradicar la pobreza” de los ODS; de la misma manera, solo el 10,9 % de las recomendaciones de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado se relaciona con el fin “Erradicar la pobreza” y otro 10,9 %, con el fin de “Luchar contra las desigualdades” de los ODS.

Discusión

Para dar sustento a la presente investigación, se ha contrastado las relaciones de coincidencias y discrepancias con las investigaciones siguientes. Primero, el economista Sachs (2015) indicaba que “Si sumamos los esfuerzos de todos, podemos convertirnos en la primera generación que ponga fin a la pobreza extrema y en la última que se enfrente al cambio climático como una amenaza existencial” (p. 14). Dicha afirmación resalta dos aspectos de la problemática más importantes, la pobreza extrema y el cambio climático. En cuanto al primero nos encontramos con diez tesis sustentadas en la Escuela de Posgrados con relación al bloque *personas* de los ODS, tal como nos muestra la información relacionada más arriba –teniendo en cuenta que el tema pobreza es un tema transversal– sin embargo, el hecho de contar con una sola tesis sustentada con relación al ODS e1 fin de la *pobreza*, la figura 9. En cuanto

al segundo problema, se muestra en la tabla 13 que hay nueve tesis sustentadas con referencia al bloque *planeta*, dentro de ella tres tesis relacionadas en forma directa al ODS Acción por el Clima, tal como se observa en la figura 9; frente a ello la investigación demuestra que existe tesis sin enfoque por los problemas fundamentales de la sociedad, sin embargo, la investigación tienen la limitación de no haber indagado sobre los efectos de las tesis sustentadas en la atención a dichos problemas.

Segundo, en cuanto al rol de las universidades frente al desarrollo sostenible, Valerio (2012) en sus conclusiones nos plantea el ineludible compromiso de las universidades en constituirse en agentes de cambio para posibilitar el desarrollo sostenible, generando facilidades para crear conocimiento acompañado de la formación del talento humano, con ética y praxis de protección del ambiente, con actitud crítica en la construcción de un futuro sostenible para todos los habitantes que se encuentran con limitaciones para atender los temas de pobreza, inequidad e injusticia social, reducción de la biodiversidad y abandono de las tierras cultivables, los cinturones de miseria en las ciudades (pp. 10-11). En ese sentido, existe relación entre la investigación realizada y lo propuesto por Valerio, en el hecho de que los resultados deben servir como diagnóstico de la situación en que se encuentran los productos investigados en la Escuela de Posgrado.

Tercero, en relación con la educación y desarrollo sostenible como temas de atención urgente, Romero *et al.* (2018) mencionaban que “es posible que ya hayamos entrado en una fase de colapso o, cuando menos, de sobrepasamiento de la biosfera para suministrar los recursos vitales que nuestra subsistencia, y la de otras especies, requiere” (p. 1). A partir de dicha premisa, toma como punto de partida las preguntas: ¿cómo vivimos?, ¿cómo trabajamos?, ¿cómo producimos? y ¿cómo consumimos? Al mismo tiempo reafirman su preocupación porque estamos de espaldas a la realidad que viene pasando en la naturaleza. Queda pendiente la responsabilidad de la educación superior, en especial de las escuelas de posgrado. Aquí encontramos puntos de importancia que la investigación no ha tomado en cuenta, debido a que lo que se ha buscado es la inclusión directa, indirecta o ninguna de los ODS en las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado.

Cuarto, Gómez (2015) reconoce que los temas propuestos por los ODS buscan luchar, en primer lugar, contra la extrema pobreza desde tres dimen-



siones, la social, la económica y la ambiental. El autor observaba que “sin embargo, la arquitectura compleja bajo la que se han diseñado, sus limitaciones técnicas y las fundadas críticas de la comunidad internacional proyectan importantes limitaciones para que esta novedosa agenda pueda alcanzar los objetivos previstos al construir un planeta mejor para las generaciones venideras” (p. 107). También menciona que “los ODS mantienen la tradición de acuerdos utópicos promovidos por la ONU, pero sin responsabilidades precisas, lo que facilita su incumplimiento”. (p. 115). En este punto, mientras Gómez realiza la sistematización de su trabajo relacionado con el desarrollo sostenible, considerando el luchar contra la extrema pobreza a partir de tres dimensiones, la social, la económica y la ambiental; la investigación considera que el primer fin de la Agenda 2030, erradicar la pobreza, la misma que es un objetivo ODS transversal que involucra los diecisiete ODS.

En este mismo contexto, Collado (2016) establece diversas perspectivas epistemológicas y metodológicas desde la comprensión del mundo a partir del Sur frente a la problemática de la necesidad de crear puentes transculturales entre todos los pueblos para alcanzar los ODS para el año 2030. Entre una de las conclusiones afirma que debemos cuestionarnos nuestro futuro común como especie en una sociedad-mundo enferma endémicamente. Tenemos que tomar consciencia de la patología del capitalismo y reaccionar en este preciso instante para aliviar los efectos de un cambio climático que ya se ha iniciado. Continuando con los mismos modelos de pensamiento, organización socioeconómica insostenible, uso de energías contaminantes, destrucción de los ecosistemas naturales y confrontación bélica, solo estaremos caminando hacia una aceleración de procesos que degradan la naturaleza y nos confinan hacia nuestra propia autodestrucción como especie. Tenemos que aprender a co-desarrollar en la Pachamama (Collado, 2016, p. 155). Aspecto no contemplado en el trabajo de investigación; tema que fortalecería y profundizaría la concepción acerca de los trabajos de investigación que se desarrollan en la Escuela de Posgrado.

Quinto, sobre la universidad y los ODS, Henríquez (2018) nos dice: “la prospectiva del tema plantea una institución más comprometida con el entorno, con la sociedad, con el hombre y sus problemas. De esta convivencia se espera que el sistema e instituciones de educación superior, en un tránsito histórico, dé respuestas más asertivas desde la pertinencia social. Esta articulación de tiempos nos coloca frente a un propósito complejo, una composición disímil

y una estructura diversa”. Además, plantea la necesidad de contar con una institución menos hermética, un claustro apartado del compromiso que tiene con la sociedad, a lo que dice que “una educación superior cerrada, intrainstitucional, agotada en sus esquemas de producción de conocimientos y cercada en sus principios normativos históricos y políticos para repensar el sistema y las instituciones abiertas hacia el futuro, hacia la sociedad y al desarrollo humano” (p. 118). Y sobre la investigación plantea que “la realidad social que le toca vivir al individuo del siglo XXI se caracteriza por la búsqueda de un bien humanitario, basado fundamentalmente en el manejo de información y en la transformación de la educación, asentada en la equidad y en la acción comunitaria desde los espacios sociales y culturales” (p. 133). Si bien no se trata directamente en la investigación sobre el papel de la universidad y en especial de las escuelas de posgrado; sin embargo, la tesis provoca y sugiere lo afirmado por Henríquez en el tratamiento de la investigación.

El estudio se inició con el análisis y estudio de cuáles son los ODS considerados en las tesis sustentadas. Para ello se usó una ficha de cotejo donde se partió de la comprensión de la Agenda 2030 y se consideraron los fundamentos, que nadie se quede atrás y desarrollo sostenible que guían y sirven de fundamento para las diferentes remisiones a los ODS ; luego se establecieron cinco fines: i) erradicar la pobreza, ii) luchar contra las desigualdades, iii) luchar contra el cambio climático, iv) construir un futuro inclusivo y resiliente y v) fomentar el crecimiento económico sostenible, inclusivo y equitativo que son tomados en cuenta por todos los ODS. Por último, se tomaron en cuenta los cinco elementos de los ODS que para el caso de la presente investigación se le denominó bloques: 1 *personas* (1, 2, 3, 4 y 5); 2 *planeta* (6, 12, 13, 14 y 15); 3 *prosperidad* (7, 8, 9, 10 y 11); 4 *paz* (16) y 5 *asociaciones* (17).

Dicha estrategia permitió ubicar los títulos de las tesis en los ODS, luego reagruparlos por bloques a fin de sistematizar y comprobar la relación entre ODS y las tesis sustentadas, tal como se aprecia en la tabla 10 que se prueba que los títulos están relacionados en su mayoría con los ODS, con excepción de que no existe ninguna relación con los ODS *igualdad de género, producción y consumo responsable, vida submarina, reducción de las desigualdades, ciudades y comunidades sostenibles y alianzas para lograr los objetivos*; dado que no se encuentran relacionados con ninguna de las tesis sustentadas. Lo desarrollado con dicho esquema dejó de lado el bloque *asociaciones*, dado que no existe ninguna tesis, tal como observamos en la figura 4.



Conclusiones

Se determinó que en un 33,2 % existe una relación directa entre los ODS y los elementos cognitivos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas.

Se estableció que los ODS considerados como fuente de investigación en los títulos de las tesis sustentadas en la Escuela de Posgrado son: *Fin de la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; acción por el clima; vida de ecosistemas terrestres; y paz, justicia e instituciones sólidas.*

Se describieron los elementos cognitivos de las tesis como espacios del trabajo donde se exponen los conocimientos vigentes, referenciales, coincidentes o discrepantes, logrados o no en la investigación y las ideas sugerentes producto de la investigación.

Se identificaron veintinueve tesis, cuyas conclusiones, se relacionan en forma directa e indirecta con los ODS; y veintiocho tesis, cuyas recomendaciones se relacionan, en forma directa e indirecta, con los ODS.

Los ODS se encuentran comprendidos en el contenido de los elementos cognitivos de las tesis de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas, 2015-2019.

Referencias

Acuerdo Nacional. (2017). *Objetivos de desarrollo sostenible y políticas de estado del acuerdo nacional*. Lima: Cuatro Ases Línea Gráfica.

Collado, J. (2016). Epistemología del Sur: una visión descolonial a los *objetivos de desarrollo sostenible*. *Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*, IX (XVII). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306242785_Epistemologia_del_Sur_una_vision_descolonial_a_los_Objetivos_de Desarrollo_Sostenible/link/57f71b7c08ae280dd0bb3d3c/download

- Estupinyà, P. (2016). *El ladrón de cerebros*. Penguin Random House.
- Gómez, C. (2015). Objetivos de desarrollo sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 40, 107-118. http://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf
- Henríquez, P. (2018). *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educación superior de América Latina y el Caribe. Córdoba, 2018. Resúmenes ejecutivos. UNESCO-IESALO y UNO
- Huapaya, F. (2016). *Alianzas Multiactor para el Desarrollo Sostenible (AMDS) en el fomento de la ciencia y la tecnología* (Tesis de Maestría). Academia diplomática del Perú “Javier Pérez de Cuellar”. <http://repositorio.adp.edu.pe/handle/ADP/87>
- Naciones Unidas. (2018). *Guía metodológica: planificación para la implementación de la Agenda 2030 en América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Recuperado de [http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Comunicaci%C3%B3n/S1800556_es%20\(1\).pdf](http://www.aecid.es/Centro-Documentacion/Documentos/Divulgaci%C3%B3n/Comunicaci%C3%B3n/S1800556_es%20(1).pdf)
- Naciones Unidas (2015). *Objetivos del Desarrollo del Milenio*. Informe 2015. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/general/documents/index.html>
- Naciones Unidas (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Recuperado de <https://www.un.org/es/sections/general/documents/index.html>
- Romero, E., Luque, D. y Meira, P. (2018). *¿Es la educación para el desarrollo sostenible (EDS) la respuesta a la crisis socio-ambiental?: una reflexión desde la sospecha*. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11679/Ponencia_4-%20Es%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo%20Sostenible%20\(EDS\)%20la%20respuesta.pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11679/Ponencia_4-%20Es%20la%20Educaci%C3%B3n%20para%20el%20Desarrollo%20Sostenible%20(EDS)%20la%20respuesta.pdf?sequence=1)

Sachs, J. (2015). *La era del desarrollo sostenible*. Deusto.

Tantalean, M. (2017). *Los conocimientos sobre los efectos del cambio climático y el interés para contribuir con desarrollo sostenible en los maestristas de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Chosica. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1489>

UNTRM. (2019). Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas. Recuperado de <http://repositorio.untrm.edu.pe>

Valerio, C. (2012). Las universidades latinoamericanas y caribeñas ante el reto del desarrollo sostenible. *Revista Congreso Universidad*, 1(1).

Capítulo 8

Anotaciones en torno a la generación de un instrumento para la apropiación y difusión del conocimiento que permita la transformación del impacto de las OSC/ONG que hacen parte de la FAONG¹

Jorge H. Betancourt-Cadauid², Gloria Patricia Cabrera Díaz³ y Lucie Daubelcour⁴

Resumen

La mesa de educación e investigación, que hace parte de la Federación Antioqueña de Organizaciones No Gubernamentales (FAONG), se propuso consolidar un instrumento para la apropiación y difusión del conocimiento, que permita la transformación del impacto de las OSC y ONG agrupadas en dicha institución. En el marco de una perspectiva intersectorial en la que se inscribe esta mesa y con la pretensión de que se transversalice la investigación en todas las mesas y que genere procesos de reflexión/transformación, se optó por las metodologías participativas a través de las cuales se emprendió un proceso de construcción conjunta del instrumento resultante, a través del diálogo en aras de la gestión del conocimiento dentro de las organizaciones.

1 El siguiente es capítulo derivado de investigación que emerge del trabajo conjunto de la Mesa de Educación e Investigación de la Federación Antioqueña de Organizaciones No Gubernamentales, FAONG. Las organizaciones y representantes de la mesa que han participado en esta indagación son: la Fundación Don Bosco Claudia María Tamayo; de Ciudad Don Bosco Beatriz Herrera; por la Fundación Universidad de Antioquia Andrés Reyes; Corporación Ecosesa María Rubiela García; Los Pomos Erina Tatiana Pérez; Fundación Alberto Echavarría Mary Alejandra Restrepo y Natalia Alzate Ramírez, y por la Corporación Universitaria Americana Diana Ramírez y Jorge H. Betancourt-Cadauid.

2 Doctor en Filosofía, especialista en Docencia Universitaria y licenciado en educación. Investigador y docente del Grupo Transformaciones Educativas y Sociales –TES en la Facultad de Ciencias de la Educación ORCID: 0000-0003-3286-870 - Scopus Author ID: 57190861002 - Researcher ID: G-2022-2017 jhbetancourt@americana.edu.co

3 Maestranda en Desarrollo Humano con énfasis en Políticas Públicas FLACSO Argentina, psicóloga de la Universidad de Antioquia. Coordinadora institucional de la Federación Antioqueña de Organizaciones No Gubernamentales, FAONG. coordinación@faong.org

4 Trabajadora social, voluntaria para apoyo en el programa mesas temáticas y poblacionales de la Federación Antioqueña de Organizaciones No Gubernamentales, FAONG. apoyoinstitucional@faong.org

Palabras clave: gestión del conocimiento, organizaciones, evaluación, intersectorialidad.

Introducción

Desde inicios del siglo XXI la relevancia del conocimiento ha sido tal, que se habla de todos los individuos y las organizaciones inmersos en sociedades de conocimiento. Es así como entendemos la realidad enfrentándonos a sus diversos significados, a su variedad histórica, a partir de donde se pueden construir teorías o conceptos (Zemelman, 2014). Para llegar a ello, es necesario una lectura de la realidad, a fin de que esta no diste de la teoría y viceversa: “partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado –teoría–, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer –realidad–?” (Zemelman, 2014, p. 3).

Hablar de gestión del conocimiento (GC) implica hacer una mirada prospectiva que permita visualizar las ganancias que reporta el desarrollo, implementación y medición, de “un proceso holístico y sinérgico fundamental para la competitividad de las organizaciones; para un desarrollo local, regional y nacional basado en el conocimiento” (López, Marulanda e Isaza, 2011, p. 2). Desde el pensamiento epistémico⁵, es posible plantear como punto de partida de la GC el contraste con la realidad, esto “significa construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que yo me comienzo a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (Zemelman, 2014, p. 8) y convertirse en *conocimiento útil*, es decir, que este sea *dinamizador de cambio social* e innovación (Chaparro, 1998-2001).

En esta lógica, el paso a seguir es la creación de espacios de debate público a partir del cual se consolide una mirada, a través de un proceso de aprendizaje social. Este se logra cuando el conocimiento individual y vivencial se codifica y se logra socializar en una comunidad o una empresa, desarrollando capacidades y habilidades en las personas y en las organizaciones que les permita responder con éxito a cambios permanentes en su entorno, así como a los desafíos y oportunidades que este les brinda (Chaparro, 1998).

⁵ El pensamiento epistémico consiste en el uso de instrumentos conceptuales que no tienen un contenido preciso, sino que son herramientas que permiten reconocer diversidades posibles con contenido. Esto hace parte de lo que podríamos definir como un momento pre-teórico, decir pre-teórico, significa decir, construcción de relación con la realidad (Zemelman, 2014).

Ahora bien, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG)⁶, hacen parte de los actores llamados a proponer y construir alternativas frente a los asuntos sociales. En el departamento de Antioquia opera la Federación Antioqueña de ONG (en adelante FAONG), encargada de apoyar la transformación que se espera emerja de las inquietudes que giran en torno al cómo hacer e implementar estrategias efectivas frente a los desafíos y políticas sociales, además de la búsqueda de medios para posibilitar condiciones de vida adecuadas. La FAONG se apoya en la opinión de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para afirmar que una organización no gubernamental es cualquier grupo de ciudadanos voluntarios sin ánimo de lucro que surge en el ámbito local, nacional o internacional, de naturaleza altruista y dirigida por personas con un interés común.

Es así como las ONG llevan a cabo servicios humanitarios, sirven como mecanismo de alerta y apoyan la participación política a nivel de comunidad. Técnicamente las ONG son entidades de derecho privado, sin ánimo de lucro, con claros objetivos de beneficio social, tienen trabajo voluntario y reinvierten sus excedentes en su objeto social. Las ONG son entidades autónomas, sin injerencia estatal o gubernamental en sus decisiones, aunque sus trabajos siempre se desarrollen en campos donde el Estado tiene responsabilidades.

Los beneficiarios de sus programas son personas diferentes a los miembros de la institución y esta característica las hace diferentes de las organizaciones de base, que son aquellas formas de organización de un grupo de personas para dar solución a sus propias necesidades particulares. A su vez, las diferencia la inclusión de saldos pedagógicos en las actividades que desarrollan con las comunidades, en las cuales están siempre presentes la promoción de valores y actitudes de justicia social, equidad, democracia, participación y solidaridad.

La FAONG⁷ funciona con mesas de trabajo, donde los diferentes actores sociales se encuentran y concretan una metodología específica para abordar sus inquietudes, con objetivos comunes y acciones que den respuesta a sus interrogantes. Este programa convoca a espacios de reunión, participación y

6 Aunque cualquier organización privada se puede considerar una organización no gubernamental, el término ONG se utiliza para identificar a organizaciones que no son parte de las esferas gubernamentales, que tampoco son empresas cuyo fin fundamental es el lucro.

7 Puede entablarse comunicación con la Federación, a través de www.faong.org

gestión según los objetivos planteados, el interés temático o poblacional, invitando y confluyendo con actores del sector público (alcaldías, secretarías, unidades, secretarías técnicas de políticas públicas, etc.), del privado (fundaciones empresariales y SAS, principalmente) y ONG agremiadas y no agremiadas. Las mesas de trabajo presentan sus ideas e hipótesis en un tiempo establecido para proceder al trabajo desde los siguientes criterios: primero, un planteamiento del objetivo para especificar acciones en un ciclo mencionado, luego se establecen responsables, pasos a seguir y fechas de entrega, ejecución o implementación y, posteriormente, se evalúa el proceso para reiniciar un nuevo ciclo, basados en los aprendizajes adquiridos.

Dentro de estas mesas, se encuentra la de educación e investigación⁸ cuyo propósito es consolidar una perspectiva intersectorial en todas las mesas y generar procesos de transformación. Ahí se funda el problema porque, gracias a su objeto de trabajo, recibe la solicitud –en noviembre 2016– de proporcionar a las demás mesas opciones para la evaluación y revisión de la generación de su conocimiento, alternativas para la apropiación social y transferencia del mismo. Los antecedentes de esta petición tienen que ver con la poca valoración del conocimiento que se produce en las organizaciones, la toma de decisiones basadas en la demanda contextual, no en el aprendizaje a partir de las acciones y la necesidad de coherencia de la implementación de acciones con la apropiación y difusión del conocimiento.

En concordancia, la Mesa de Educación e Investigación, propone la construcción de un instrumento que permita a las organizaciones visualizar su estado en gestión del conocimiento. Por lo que se interroga ¿Qué tipo de instrumento se puede diseñar para que las OSC/ONG encuentren coherencia entre la generación de su conocimiento y la apropiación social del mismo, que permita identificar su estado en gestión del conocimiento y la transformación generada?

Pese a que las organizaciones tienen certeza de la información que han generado, necesitan saber si ese conocimiento puede ser relacionado con polí-

⁸ Coinciden en el trabajo de la Mesa de Educación e Investigación, las siguientes organizaciones: Ciudad Don Bosco, Comfama Caja de Compensación Familiar, Corporación Presencia Colombo Suiza, Profofomento de las Vocaciones –Los Pomos, San Vicente De Paúl de Medellín, Ecosesa, Fundación Alberto Echavarría Restrepo, Fundación Hogares Claret, Corporación Proyectarte, Corporación Makaia Asesora Internacional, Fundación Carla Cristina y, desde el segundo semestre de 2018, con la Corporación Universitaria Americana de Medellín.

ticas actuales y, si de manera muy especial, esa información está cercana o responde a las exigencias del contexto. En este orden de ideas, se hace necesario un plan de intervención y mejoramiento desde la medición de impacto de los logros alcanzados, con claridad de lo realizado para poder mantener planes de mejoramiento e intervención. Así las cosas, el objetivo planteado para el proceso es el diseño de un instrumento que evidencie el conocimiento generado y que posibilite la ubicación en el ciclo de gestión de conocimiento en función de la coherencia entre la generación y la apropiación social del conocimiento, para la transformación de las acciones de las OSC/ONG.

El trabajo se inició con el análisis de un rastreo teórico sobre la diversidad de instrumentos, para poder con esa información interpretar en espacios de discusión al interior de la Mesa de Educación e Investigación lo trabajado. Desde allí es posible proceder a configurar, en un trabajo grupal y participativo convocado por la mesa, las necesidades y urgencias de las organizaciones que hacen parte de la FAONG como lineamiento esencial para la generación, apropiación social y transformación del conocimiento, desde la teoría de las organizaciones.

Metodología

Para cumplir con la pretensión de esta investigación, que busca la construcción un instrumento que deleve el conocimiento generado en las OSC/ONG, se volcó la mirada hacia los umbrales de las metodologías participativas, las cuales se comprenden como un proceso donde todos los participantes son entes activos en la construcción del conocimiento para la transformación social en colectivos o grupos de trabajo donde las condiciones de cada escenario son las que determinan cómo y con qué se encaminan las acciones. En ese sentido, se tuvo en cuenta el paso a paso (nueve momentos) que plantea Red Cimas⁹ para este tipo de método:

Auto-reflexión a través del acercamiento con las organizaciones, lo que permitió dilucidar el qué, por qué, para qué y por quién se realiza la búsqueda.

Plan de trabajo de acercamiento a través de reuniones y conversaciones con las organizaciones.

⁹ Es importante que el lector haga una lectura detenida en http://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf

Mapeo de redes y conjuntos de acción donde las organizaciones fueron protagonistas y actores de la indagación.

Trabajo de campo, un ejercicio de apertura que acoge los conocimientos a través de la escucha.

Análisis de las opiniones donde se dieron algunas interpretaciones y lecturas de las conversaciones.

Devoluciones creativas es un momento de proceso donde se llevó a cabo a una retroalimentación a los participantes en aras de profundizar la reflexión orientada a la transformación.

Construcción de propuestas con las organizaciones en torno a la gestión de conocimiento partiendo del objetivo de transformación como factor común entre las mesas.

Redes democrático-participativas donde se organiza y contrastan las propuestas en las mesas de trabajo y las reuniones que se efectuaron.

La ejecución del plan en el cual se evaluó y se retroalimentó cada uno de los elementos que se establecieron en el instrumento para su posterior aplicación en las organizaciones.

Resultados

Las Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) trabajan con un amplio grupo de personas que promueven los derechos humanos y, precisamente, desde allí la Federación Antioqueña de ONG se ha convertido en *la voz de las organizaciones sociales para incidir y hacer valer su impacto*¹⁰. Bajo esa línea de sentido, se presentan aquí los resultados de investigación sobre el instrumento para la generación de conocimiento y la apropiación social del mismo. Este tipo de herramienta posibilita la mirada prospectiva para visualizar los logros propios de la labor cumplida, la implementación y especialmente la medición de los procesos, vista como “un proceso holístico y sinérgico fundamental

¹⁰ Misión de la FAONG que se encuentra en <https://www.faong.org/que-hacemos/>

para la competitividad de las organizaciones; para un desarrollo local, regional y nacional basado en el conocimiento” (López *et al.*, 2011, p. 2).

Desde el pensamiento epistémico de Zemelman (2005), es posible plantear como punto de partida de la gestión del conocimiento en algunos de los elementos rastreados en contraste con la realidad en tanto que algunos de los instrumentos proponían “construir una relación de conocimiento, la cual es el ángulo desde el que se comienza a plantear los problemas susceptibles de teorizarse” (p. 64), para convertirse en *conocimiento útil*. Es decir, que el conocimiento que propone este instrumento fortalezca, active la transformación constante de las realidades de las organizaciones que lo usen, que les posibilite con innovación constante, la revisión permanente de su realidad (Davenport y Prusak, 1998).

A partir de este planteamiento, se procuró dar respuesta al interrogante que atravesó la investigación y, para ello, en un primer momento se rastrearon diversos tipos de instrumentos. Veamos:

Algunos de los siguientes instrumentos asumen distintas formas de conocimiento, el implícito y el explícito. Las posibilidades hablan de conocimiento tácito como proceso de socialización y exteriorización; de explícito a explícito para hablar de proceso de combinación; y de explícito a tácito que es el proceso de interiorización. Kaplan y Norton (citados en Sánchez, 2005) para presentar desde esas ideas, el modelo *Balanced Scorecard* que implica cuatro bloques: la perspectiva financiera, la del cliente, la de los procesos internos de negocio y la perspectiva del aprendizaje y mejora que funda estos procesos de adelantamiento en la capacidad de las personas y los sistemas de información, además de la cultura y el clima organizacional.

En Sánchez (2005), también se exponen los modelos de instrumentos como el de *Canadian Imperial Bank* de Hubert Saint-Onge (1996) el cual incide en la necesidad de desarrollar una metodología para auditar la información relacionada con el capital intelectual desde los activos de mercado, humanos, de propiedad intelectual y de infraestructura. Se trata de una propuesta que estudia la relación entre el capital intelectual y su medición, con respecto a la instrucción organizacional; el de los activos intangibles propuesto por Sveiby (1997) contrario al anterior, en la medida en que se estructura en cinco áreas de enfoques para lograr equilibrio entre el pasado, el presente y el futuro

para hablar de innovación y desarrollo; el de *Dow Chemical* (1998) donde se propone la medición y evaluación de tres tipos de indicadores dentro de cada uno de los tres bloques: indicadores de crecimiento e innovación, de eficiencia y de estabilidad.

El *Modelo Intellect* (Euroforum, 1998), un producto de la necesidad de disponer de un modelo para la gestión de los activos intangibles; el de *Dirección estratégica por competencia: el capital intangible* (Bueno, 1998) que responde a la determinación de causas de identificación, selección, estructuración y medición; el de *Knowledge Practices Management* (Tejedor y Aguirre, 1998) donde el concepto de capital intelectual es el centro de la dirección estratégica mediante competencias. También el de *Nova* (Nova, 1999) que presenta los factores que condicionan la capacidad de aprendizaje de una organización, así como los resultados esperados; el de Andersen (1999) que se funda en el capital humano, el organizativo, el social y de innovación del aprendizaje. El modelo de *Knowledge Management Assessment Tool* (Arthur Andersen y APQC, 1999) que reconoce la necesidad de acelerar el flujo de la información que tiene valor, desde los individuos a la organización y de vuelta a los primeros; el *EFQM* de Excelencia que es un material para la evaluación y el diagnóstico. El de *Operations Intellectual Capital Benchmarking System –OICBS* (Viedma, 2001) que trabaja con el criterio de los agentes colaboradores y recursos, incluyendo la gestión de la información y los conocimientos.

De la misma manera que los anteriores, Sánchez (2005) cita el de *Innovation Intellectual Capabilities Benchmarking System –IICBS* (Viedma, 2001) que es a la vez que un modelo, un método y herramienta de dirección estratégica; el *Social Capital Benchmarking System –SCBS* (2001) que permite a las empresas hacer un estudio de sus capacidades esenciales de innovación o de su capital intelectual de innovación con los mejores competidores en actividad de negocio. Y, finalmente, el modelo *Cities Intellectual Capital Benchmarking System –CICBS* (2001), que posibilita el uso del capital intelectual de las empresas, organizaciones e instituciones del entorno geográfico próximo para la construcción de una mejor organización posible en forma de red con un modelo de negocio determinado. Los modelos o propuestas existentes dicen qué hacer, pero no cómo, es por esto que se busca identificar estrategias que permitan categorizar, evaluar y aprovechar el conocimiento tácito y explícito de las organizaciones.

A la luz de discusiones con respecto a las exploraciones anteriores y, siendo el resultado de la aplicación de la metodología participativa, el logro del proceso o victoria temprana, permitió enseñar el instrumento con en el que las OSC/ONG pueden encontrar coherencia entre la generación de su conocimiento y la apropiación social del mismo. Con este pueden abordar la transformación y medición de impacto de su trabajo. Entonces ¿Qué aspectos, criterios o indicadores se deben tener en cuenta al momento de medir la gestión del conocimiento de una organización? A continuación, se presenta el resultado de la construcción del instrumento:

Este instrumento está dividido en dos partes: la primera parte comienza con los datos necesarios para la identificación de la organización, luego sobre la oferta y el rol social a través de la especificación de la misión la visión y los valores institucionales, para que desde ahí se puede hablar de los tipos de servicios en tanto la presentación de estos de la producción de bienes. El apartado sobre el personal indaga por la modalidad de vinculación laboral y las personas de la institución para luego identificar las áreas y procesos de la organización para poder pasar a la población con la que trabaja la organización.

Con esta información se puede hacer un poco de historia sobre el planteamiento y seguimiento en términos de actividades cualitativas y cuantitativas de la organización, en esta parte se cuenta brevemente los proyectos que han tenido en cuenta elementos transformación esperada en tanto los beneficios y beneficiarios a través de los procesos realizados los instrumentos recursos y capacidades con las que se iniciaron los proyectos y la manera cómo se alcanza el objetivo de los mismos al momento de aplicarse instrumento. Se termina la primera parte con la identificación de los ODS más relevantes de su organización y con quienes es posible la generación y el intercambio de conocimientos.

Por su parte, en el segundo apartado (ver tablas 19, 20, 21 y 22), primeramente, se pregunta por un *entorno propicio para el conocimiento* haciendo a las prácticas y disposiciones para que este sea necesario, y para que el alcance de los objetivos sea posible en la generación y producción de gracias al fortalecimiento de las capacidades de cada institución. Luego indaga por las *anclas* que hacen posible determinar la generación y GC, haciendo referencia a la capacidad para identificar la circulación existente del mismo y de las prácticas con las que apoyar el seguimiento y evaluación del plan

estratégico institucional. El tercer punto, es en torno a los *canales para mostrar y conectar* las herramientas que se usan en el logro del conocimiento; allí se identifica la tecnología para obtener, sistematizar la difusión interna y externa de los logros. Sobre la *cultura de la reciprocidad* es necesaria para avalar al interior de la institución para la difusión interna y externa de lo logrado.

Un entorno propicio para el conocimiento: se refiere a las prácticas y disposiciones para que el conocimiento necesario para el alcance de los objetivos esté disponible, ello incluye la generación y producción del conocimiento, dadas gracias al fortalecimiento de las capacidades para idear, investigar, experimentar e innovar en las actividades cotidianas, y la facilitación del relacionamiento horizontal y vertical para generación e intercambio de conocimiento.

Tabla 15. Criterios para el entorno de conocimiento

1,1 Definición y comunicación de metas del conocimiento	1,6 Intercambio de personal con otros departamentos de la organización	1,11 Aperturas regulares de las reuniones directivas
1,2 Inventario de los conocimientos/documentos insuficientes o detenidos por un número insuficiente de colaboradores	1,7 Tiempos regulares para devolución interna del conocimiento apropiado en formación, capacitación, participando a eventos	1,12 La organización conoce y aproveche los beneficios de equipos interdisciplinarios para los proyectos o acciones
1,3 Uso de técnicas de construcción colectiva, como <i>brainstorming</i>	1,8 Uso de comunidades de práctica: (grupos que contrastan el hacer que debe tener lugar con el actual)	1,13 Uso de programa de asesoría
1,4 Dedicación de tiempo individual (por cada profesional) semanal o mensual para la autogestión del conocimiento (para informarse, explicitar, documentar, organizar sus conocimientos...)	1,9 El plan de personal toma en cuenta los conocimientos por pirámide de edad o perfiles por campo de experticia	1,14 La organización cuenta con espacios físicos e institucionales para el intercambio de conceptos, dudas, aportes...
1,5 Biblioteca de caras del equipo, con cargo y competencias accesible/anuario interno	1,10 A parte de una capacitación formal, el proceso de inducción se hace con empalme y compañerismo, referente, padrino interno, afines	

Fuente: elaboración propia.

Anclas para la gestión del conocimiento: se refieren a la capacidad para identificar la circulación existente del conocimiento y las prácticas para apoyar el seguimiento y la evaluación de plan estratégico institucional, planes, programas y proyectos que se llevan a cabo a dentro de la entidad.

Tabla 16. Aspectos de la gestión del conocimiento

2,1 Estrategia centralizada sobre la distribución del conocimiento (liderazgo)	2,5 Identificación y comunicación de las personas poseedoras de conocimiento	2,9 Monitoreo, seguimiento y evaluación de los proyectos
2,2 Estrategia descentralizada sobre la distribución del conocimiento. (Cada miembro busca la información necesaria)	2,6 El conocimiento se encuentra al nivel individual/grupal	2,10 Revisiones de lecciones aprendidas (se revisan en equipo, se documentan, se evalúan, se utilizan)
2,3 Ambos	2,7 El conocimiento se encuentra al nivel organizativo	2,11 Se hace gestión de calidad en los proyectos (protocolos, formatos...)
2,4 No tiene una estrategia para distribuir el conocimiento	2,8 El conocimiento se encuentra al nivel interinstitucional	2,12 Se hace gestión de comunicaciones en los proyectos (se socializa internamente y externamente el seguimiento y la evaluación de los proyectos)
		2,13 Se implementa un cierre al fin de cada proyecto (memoria de las lecciones aprendidas, repositorio de las etapas)

Fuente: elaboración propia.

Canales para mostrar y conectar: se refieren a las herramientas para el uso y la apropiación del conocimiento, identificando la tecnología para obtener, organizar, sistematizar, guardar y compartir fácilmente datos e información de la entidad (Medios de difusión internos y externos).

Tabla 17. Canales para mostrar

3,1 Red de correo electrónico y calendarios compartidos	3,5 Uso de un intranet	3,9 Herramientas para el mapeo de procesos
3,2 Uso de almacenamiento en nubes (ejemplo: Drive)	3,6 Uso de un centro de información	3,10 Uso de documentos como manuales
3,3 Tiene un repositorio con la información de cada proyecto	3,7 Uso de un wiki interno	3,11 No adelanta ejercicios de RSPC
3,4 Adelanta Rendición Social de Cuentas en sistemas que gestionan diferentes redes, plataformas u organizaciones sociales, y publica los resultados en la página web	3,8 Uso de una base de datos	

Fuente: elaboración propia.

Cultura para la reciprocidad: se refiere a la cultura de compartir y difundir desarrollando interacciones entre distintas entidades mediante redes de enseñanza aprendizaje con el liderazgo de direcciones convencidas. Tal cultura implica gestión de los procesos para compartir, intercambiar con sus alianzas, redes o medios.



Tabla 18. Criterios de cultura para la reciprocidad

4,1 Aprendizaje por proyectos conjuntos con otras organizaciones	4,5 Participación de la organización como ponente a eventos (foros, congresos, conferencias, charlas)	4,7 Hace gestión de los grupos de interés
4,2 Aprendizaje por proyectos conjuntos con entidades estatales	4,4 Oportunidad para el personal de asistir a eventos como foros, charlas, congreso	4,8 Participa en redes y plataformas
4,3 Aprendizaje por proyectos conjuntos con el sector privado	4,5 Aprendizaje por la formación de sus miembros académica...	4,9 Participa en redes, alianzas, y plataformas territoriales; sectoriales o poblacionales.
4,4 Aprendizaje por proyectos conjuntos con el sector universitario	4,6 Aprendizaje por expertos	4,10 Participa en la Federación de ONG, los Nodos Regionales de ONG en la CCONG
4,11 No participa en redes, alianzas o plataformas		

Fuente: elaboración propia.

Este instrumento es la guía para la autovaloración al interior de cada una de las ONG-OSC, con lo que se busca que colectivamente cada organización identifique el estado actual de su gestión del conocimiento. El resultado de la autovaloración, le permitirá reconocer el estado actual, y re-pensarse y construir colectivamente acciones para el fortalecimiento y mejoramiento continuo del conocimiento. Concretamente, el instrumento sirve de base para la sensibilización a las condiciones de la puesta en marcha de la GC, para la identificación de las debilidades y fortalezas, prioridades en términos de GC, el seguimiento de la evolución del mismo para una utilización periódica del instrumento –anual, por ejemplo– con dos variaciones: i) centrar la autoevaluación sobre un proyecto, programa, departamento específico o toda la organización, ii) organizar el proceso de auto evaluación con el instrumento se realiza por un grupo representando la dirección y en paralelo por un grupo representando el personal para confrontar las respuestas.

Conclusiones

Cunill (2005) propone practicar la intersectorialidad como un factor clave de decisión acerca de dónde ubicar la intersectorialidad lo constituye la naturaleza de la política pública en cuestión. En sí, la experiencia sugiere que hay probabilidades que en el nivel local funcione apropiadamente la vinculación entre salud, educación y políticas agrícolas o de desarrollo rural.

En cambio, las interrelaciones con sectores como seguridad social o vivienda, tienen lugar en niveles más bien macroeconómicos situados en escala nacional; otro factor clave al parecer es el grado de exclusividad en el desarrollo de la política. Según se ha advertido, se puede desarrollar la intersectorialidad ya sea en la fase de definición de las políticas, en su fase de ejecución, o en ambas fases.

La Mesa de Educación e Investigación asume la intersectorialidad, como la integración de sectores, ya que esta:

Supone compartir recursos, responsabilidades y acciones, y contiene siempre la posibilidad de resistencias y de luchas de poder que son manejadas por medio de dispositivos que conllevan a la creación de soluciones de los problemas identificados y comunidades de sentido basadas en visiones compartidas (Curill, 2005, p. 19).

Un desarrollo intersectorial inclusivo requiere en principio de una reagrupación organizativa de las unidades encargadas de la formulación de las políticas y de las unidades encargadas de su ejecución, teniendo como referente la solución integral de problemas y como ámbito de aplicación al territorio, es una de las vías para aplicar la intersectorialidad. Además de mecanismos integradores de experiencias que muestran que la intersectorialidad puede asentarse en estrategias que combinan la movilización social y la planificación estratégica con el uso de formas matriciales de organización.

Esta opción, supone el uso de metodologías de gestión integrada basadas en el territorio y la población (metodologías participativas). Sin embargo, hay que tener en cuenta, que no siempre es deseable la intersectorialidad en todo el desarrollo de una política, o sea en su formulación e implantación. De hecho, a veces solo es requerido el diseño intersectorial de políticas transversales o integrales a ser ejecutadas sectorialmente. En esos casos, la pregunta es ¿cuáles son los arreglos institucionales que sugiere la experiencia?

De allí, la importancia de promover la influencia mutua en la toma de decisiones de manera de balancear las diferencias de poder. Por otra parte, las experiencias sugieren que es clave disponer de variados mecanismos integradores internos que ayuden a la creación de reales comunidades de sentido. Bajo este marco cobran más importancia, por ejemplo, los planes

elaborados participativamente entre todos los actores implicados en las acciones intersectoriales, ya que pueden contribuir a generar visiones compartidas. Es evidente además, que cuando ella tiene un fundamento político, hay mayores probabilidades de que se venzan resistencias.

Como insinúan todas las experiencias, es también clave la existencia de un agente catalítico con la suficiente legitimidad o autoridad para convocar a todos los actores pertinentes. Apreciaremos que además de órganos o figuras políticas de alta relevancia, pueden operar como tales organismos internacionales sobre todo cuando convocan en torno a agendas sociales que requieren de un enfoque intersectorial.

Hay que tener en cuenta además que, en general, los presupuestos tanto como los sistemas de evaluación orientados hacia los resultados pueden introducir más transversalidad en la gestión pública y, así, construir más viabilidad a la gestión intersectorial. Un cambio similar es demandado en los sistemas de evaluación, ya que si estos imponen como criterios de valoración de la gestión pública resultados por sectores, la intersectorialidad encuentra serias dificultades para desplegarse.

Uno de los desafíos que aquí se confronta, es el de convertir información en *conocimiento útil*, para usuarios específicos de gestión. Esta función, que podemos llamar *intermediación del conocimiento (knowledge brokerage)*, añade un valor agregado de gran importancia para poder movilizar procesos de apropiación social y/o privada del mismo (Chaparro, 1998). Esta distribución de conocimiento posibilita la toma de decisiones que, finalmente, redundan en cambios sociales e innovación, los cuales son revisados o evaluados y consolidados en aprendizajes para iniciar de nuevo el ciclo.

Cuando este conocimiento se tiene consolidado y seleccionado, se suministra, como lo menciona la Comisión Europea (1997, p. 217) “el conocimiento crecientemente se codifica y se transmite a través de redes formales e informales que integran empresas, proveedores, distribuidores, centros tecnológicos y la propia comunidad”. Es una expresión organizativa, que les permite a las ONG trascender de lo particular a lo grupal y colectivo, evidenciando sus esfuerzos, madurando sus posiciones e identidades, mejorando sus acciones e incrementando su participación en procesos de incidencia política en la ciudad, el departamento y la nación. Cada una de las

organizaciones que componen las diferentes mesas de trabajo necesita conocer el alcance del logro de todo aquello que han realizado en los últimos años.

Las organizaciones deben determinar los conocimientos necesarios para la operación de sus procesos y para lograr la conformidad de los productos y servicios, de manera que estos conocimientos deben mantenerse y ponerse a disposición en la medida que sea necesario. Cuando se abordan las necesidades y tendencias cambiantes, la organización debe considerar sus conocimientos actuales y determinar cómo adquirir o acceder a los conocimientos adicionales necesarios y a las actualizaciones requeridas.

El instrumento es una pauta para la autovaloración al interior de cada una de las ONG-OSC, de manera que colectivamente ellas identifiquen el estado actual de su gestión del conocimiento. Este instrumento posibilitará identificar constantemente su estado actual (*re-conocer*), a la vez que invita a pensarse y construir colectivamente (*re-pensar*) las acciones para el fortalecimiento y mejoramiento continuo de su gestión.

De hecho, es útil para concienciar en torno a las condiciones de la puesta en marcha de la gestión de conocimiento, identificando las debilidades, fortalezas y prioridades de su gestión. Por eso es que, el mismo tiene una variación que le permite a la organización centrar la autoevaluación sobre un proyecto, programa o departamento específico, o a toda la organización; y la segunda virada es para organizar el proceso de auto evaluación con el instrumento, hecho por un grupo que se encarga de pensar de manera detenida la dirección, a la vez un grupo alterno hace lo mismo para que finalmente los dos grupos puedan confrontar las respuestas.

Contando con ese recurso, las mesas de la FAONG podrán tomar decisiones, buscar e implementar estrategias para dar continuidad a sus procesos en la medida en que difunden el conocimiento alcanzado. Sin duda es fundamental contar con un instrumento que viabilice coherencia en la apropiación y difusión del conocimiento de las ONG.

Referencias

- Comisión Europea (1997). *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Bruselas: Comisión Europea.
- Cunill Grau, N. (2005). *La intersectorialidad en el gobierno y gestión de la política social*. X Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Santiago, Chile.
- Chaparro, F. (1998). Conocimiento, innovación y construcción de sociedad: una agenda para la Colombia del siglo XXI. Recuperado de <http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/728/339.%20CONOCIMIENTO%20INNOVACION%201998.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Chaparro, F. (2001). Apropiación social del conocimiento, aprendizaje y capital social. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a04v30n1.pdf>
- Davenport, T., Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- López, M., Marulanda, C., Isaza, G. (2011). Cultura organizacional y gestión del cambio y de conocimiento en organizaciones de Caldas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33, pp. 1-23.
- Sánchez, M. (2005). Breve inventario de los modelos para la gestión del conocimiento en las organizaciones. *Acimed*, 13(6).
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Antrophos.
- Zemelman, M. H. (2014). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

