

REVISTA INTERNACIONAL DE
CIENCIAS SOCIALES

VOLUMEN 4
NÚMERO 1

Revista Internacional de Ciencias Sociales



VOLUMEN 4 NÚMERO 1

REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES
www.lascienciassociales.com

Publicado en 2016 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2530-4909

© 2016 (revistas individuales), el autor(es)
© 2016 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE CIENCIAS SOCIALES es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

EDITORES

.....
Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

CONSEJO EDITORIAL

.....
Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Caracas, Venezuela
Karim Javier Gherab Martín, Universidad CEU San Pablo, Madrid, España
Ester Massó Guijarro, Universidad de Granada, Granada, España
José Antonio Mingolarra, Universidad del País Vasco, Bilbao, España
José Luis Ortega Martín, Universidad de Granada, Granada, España
Norma Rodríguez Roldán, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico
Lucía Sutil, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, España
Alfonso Unceta, Universidad del País Vasco, Bilbao, España

EDITORES ASOCIADOS

.....
Luis Antonio Reyna Martínez
Jourdain Israel Hernández Cruz
Washington Adrual
Noemí Peña Miguel
Ivette Soto Vélez
Nehiby Alcántara Nieves
Rodolfo Alfonso Torregrosa Jiménez
Norma Georgina Martell Martínez
María Guadalupe Ortiz Gómez
Astrid Karina Rivero Pérez
Juan Saavedra
Celia Ruiz Oña
Maria Giovanna Guedes Farias
Noemí Marcela Sanz Holgado
Sebastián Valvedre
Leonora López
Karina Gatica Chandla
Pedro Ernesto Moreira Gregori
Emma Dunia Vidal Prades
Adriana Rodríguez Barraza

Índice

O impacto da economia de educação global nos processos de ensino e de aprendizagem: uma análise das políticas públicas e perspectivas das práticas educacionais	1
<i>Verônica Gesser, Valéria Silva Ferreira</i>	
La cooperación internacional al desarrollo en el sistema universal de los derechos humanos: los derechos humanos como marco para la comprensión de la cooperación internacional al desarrollo	11
<i>Marta Estrada Guillén, Diego Monferrer Tirado, Juan Carlos Fandos</i>	
Una perspectiva de género: a la intersubjetividad, la conciencia encarnada y la corporalidad	21
<i>Raquel Flores</i>	
La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita	31
<i>Reina Caldera de Briceño</i>	
La construcción discursiva de la identidad andaluza y la reproducción de la memoria colectiva en la serie La respuesta está en la historia	41
<i>Kamil Fleissner</i>	
Estrategias de adaptación de las víctimas del terremoto de 2010 en Chile: Reflexiones para la intervención social	63
<i>Óscar Labra</i>	
La población rural en los contextos de la nueva ruralidad y del proyecto región capital: Borramiento, Resistencia e Hibridación	75
<i>Yolanda Álvarez Sánchez, Rubén Darío Díaz Mateus, Jorge Enrique Saiz Vélez</i>	
Recomendación de estrategias innovadoras para incrementar la competitividad y calidad en los sectores más relevantes del TLCAN	95
<i>M^a de Lourdes E. García Vargas</i>	
La contaminación de la Cuenca de Burgos en México ocasionada por la extracción de gas	105
<i>Ana Luisa González Arévalo</i>	
Las relaciones sociales entre el proveedor y el comprador: aplicación empírica del Marketing Relacional: un caso de estudio	117
<i>Ana Milena Álvarez Cano</i>	



Table of Contents

The Impact of Global Education Economy in the Teaching and Learning: an Analysis of Public Policies and Perspectives of Educational Practices	1
<i>Verónica Gesser, Valéria Silva Ferreira</i>	
The International Development Cooperation in the Universal Human Rights System: Human Rights as a Frame for Understanding the International Development Cooperation	11
<i>Marta Estrada Guillén, Diego Monferrer Tirado, Juan Carlos Fandos</i>	
A Gender Perspective: a Intersubjectivity, Embodied Consciousness and Corporeality	21
<i>Raquel Flores</i>	
Action Research as a Strategy for Transforming the Teaching of Written Language	31
<i>Reina Caldera de Briceño</i>	
The Discursive Construction of Andalusian Identity and Collective Memory Play in the Series the Answer Lies in History	41
<i>Kamil Fleissner</i>	
Strategies of Adaptation of the Disaster Victims of the Earthquake of 2010 in Chile: Reflections for the Intervention Social	63
<i>Óscar Labra</i>	
The Rural Population in the Context of New Rural Life and Project Capital Región: Effacement, Resistance and Hybridization	75
<i>Yolanda Álvarez Sánchez, Rubén Darío Díaz Mateus, Jorge Enrique Saiz Vélez</i>	
Recommendation of Innovative Strategies to Increase Competitiveness and Quality in Most Relevant Sectors of the NAFTA	95
<i>M^a de Lourdes E. García Vargas</i>	
The Pollution at Cuenca de Burgos, México by the Gas Extraction	105
<i>Ana Luisa González Arévalo</i>	
The Social Relations Between the Supplier and the Buyer. Empirical Application of Relationship Marketing: a Case of Study	117
<i>Ana Milena Álvarez Cano</i>	



O impacto da economia de educação global nos processos de ensino e de aprendizagem: uma análise das políticas públicas e perspectivas das práticas educacionais

Verônica Gesser, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil
Valéria Silva Ferreira, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo caracterizar as atuais políticas públicas e perspectivas de práticas educacionais, cujos princípios fundamentam-se na lógica da economia de educação global, visando refletir sobre possíveis impactos nos processos de ensino e de aprendizagem no âmbito dos contextos educacionais locais. Esse modelo reflete a influência da lógica política e econômica neoliberal, o qual caracteriza um contexto governado pelas leis de mercado e pela descaracterização do Estado de Bem-estar Social democrático; ou seja, a redução do Estado e a valorização do “mercado e quase-mercado”. Exemplo disso é o que está acontecendo no Brasil com a expansão dos serviços e dos produtos educacionais terceirizados. Essa idéia vem sendo aplicada pela descentralização da responsabilidade da Educação Básica para os municípios brasileiros. Dessa forma, o orçamento para os serviços, os produtos e a formação continuada está sendo transferido para empresas nacionais e multinacionais especializadas, muitas vezes sob o rótulo de entidades sem fins lucrativos (novas filantropias; empresas associadas; ou seja, a terceira via). Assim sendo, a educação brasileira vem sofrendo o impacto da desnacionalização do Estado, o que está provocando profundas mudanças em como as políticas públicas educacionais vêm sendo praticadas no âmbito de cada município brasileiro. Consequentemente, a educação brasileira está sendo concebida como um commodity.

Palavras-Chave: economia de educação global, políticas públicas, impactos na prática pedagógica

Abstract: This paper aims to characterize current public policies and educational practice perspectives, which principles are based on the logic of global education economy, aiming to reflect on possible impacts on processes of teaching and learning within the local educational contexts. This model reflects the neoliberal political influence and economic logic, which features a context governed by the laws of the market and the democratic Social Welfare State mischaracterization; that is, state reduction and “market and quasi-market” enhancement. Example of this is what is happening in Brazil with the expansion of educational services and outsourced products. This idea has been applied by Basic Education responsibility decentralization for the municipalities. Thus, the budget for the services, products and continuing education is being transferred to specialized national and multinational enterprises, often under the label of nonprofits entities (new philanthropies, associated companies, that is, the third sector). Therefore, the Brazilian education has been suffering state denationalization impact, which is causing profound changes in how educational public policies are being practiced within each Brazilian municipality. Consequently, Brazilian education is being conceived as commodity.

Keywords: Economy of Global Education, Public Policies, Impacts on Teaching Practice

Introdução

A educação e o mundo contemporâneo sofrem transformações estruturais significativas com o advento das novas tecnologias por meio dos avanços da Ciência. O processo histórico do desenvolvimento da ciência e da tecnologia universalizou os meios de vida do homem moderno, proporcionando situações objetivas para que ele seja, simultaneamente, universal e local. Essas transformações vivenciadas pela humanidade, neste novo milênio, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e da informação que, atualmente, ganham ênfase a partir do movimento de aproximação entre as diversas indústrias do setor tecnológico e das novas mídias.

Essa situação potencializa as condições de comunicação entre as pessoas e as organizações empresariais ou educativas nos mais diversos setores do contexto global e local. No entanto, como em toda era de transição, coexistem, ainda, nesse mesmo período de tempo e espaço, valores antigos



(ligados aos velhos paradigmas da sociedade) com os valores deste mundo em transformação; ou seja, valores conectados ao paradigma da sociedade emergente. Tais transformações estão relacionadas à emergência de uma sociedade global e digital não percebida anteriormente. Esse contexto vem sendo marcado, principalmente, por políticas econômicas mundiais, normalmente planejadas e coordenadas por países centrais no âmbito do mercado e, por consequência, por organismos multilaterais e internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros. Tem-se como pano de fundo uma lógica neoliberal sustentada pela ausência do Estado, impulsionada pela política de globalização da economia mundial. Essa é a lógica que vem direcionando os rumos das políticas educacionais e sociais da América Latina. Conforme Borón:

A hegemonia ideológica do neoliberalismo e sua expressão política, o neoconservadorismo, adquiriram uma desabitual intensidade na América Latina. Um de seus resultados foi o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetidos aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a burguesia transnacionalizada e suas 'instituições' guardiãs: O FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar. (Borón, 2003: 78).

Embora cada um dos países da América Latina tenha vivido momentos distintos, alguns anteriores a esse contexto, foi a partir da década de 1990 que essa lógica neoliberal, dirigida pela esfera econômica e sob a égide do mercado, vem determinando os contextos internos de cada país alicerçados na ideia de que: “Qualidade seria sinônimo de privado, enquanto que ineficiência e corrupção seriam intrínsecas ao que é público” (Santos, 2008: 81).

No Brasil, exemplos claros dessa visão ideológica foram as privatizações realizadas no âmbito do governo de Fernando Henrique Cardoso; a redução, também nesse período, de investimentos nas instituições de ensino superior pública brasileira; a expansão do ensino superior e o acesso do investimento público da educação básica pela esfera privada. Santos (2008: 81) explica: “É a partir desta ideologia que se vem diminuindo a capacidade do Estado de formular e executar políticas públicas”.

Nessa linha de compreensão é que vamos delinear, no contexto da América Latina, como as políticas públicas, nacionais e internacionais dão materialidade a mudanças na política educacional do país, pois estas conferem a direção dos eixos políticos de seu projeto, os quais foram delineados a partir dos movimentos e/ou fóruns internacionais promovidos nos anos de 1990.

Estar atualizado no conhecimento de políticas públicas é uma exigência que se impõe a todos os profissionais que atuam no campo educacional, sobretudo porque, nas duas últimas décadas, procedeu-se à revisão da finalidade da educação no país e no mundo. As mudanças operadas pela via da promulgação de leis e aprovação de programas e planos internacionais interferiram de modo significativo no direcionamento da vontade política presente na esfera local, impulsionando, inclusive, um amplo movimento de reformas na própria sociedade. Esses movimentos/fóruns de proposições e projetos para a reforma educacional tomou maior força a partir da conferência de Jomtiem/Tailândia, em 1990. No Brasil, entretanto, foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que as principais mudanças começaram a ter visibilidade no âmbito dos contextos educacionais. Dessa forma, as políticas públicas constituem-se como veículo das proposições governamentais, legitimando as opções políticas e o aporte ideológico a elas alinhavado. É a partir desse cenário que pretendemos caracterizar as políticas públicas educacionais na América Latina, seus impactos e, em especial, exemplificar situações do contexto brasileiro.

Caracterização e impactos das políticas públicas educacionais na América Latina

As políticas públicas educacionais no cenário da América Latina seguem o panorama delineado pelo contexto das políticas internacionais as quais estão centradas e dirigidas pela lógica econômica e de mercado dos países centrais do globo. Essa situação faz-se notar pela consolidação de uma história

de dependência internacional que vem sendo assegurada por pactos econômicos acordados entre as instituições financeiras e cada um dos países. Dessa maneira, acabam por determinar, de uma forma ou de outra, as macro políticas governamentais nos diferentes setores da nação. Assim, o “atrelamento das práticas governamentais ao interesse do capital financeiro mundial se expressa também na esfera educativa” (Santos, 2008: 82).

Segundo Sposati (2011: 107), na América Latina, a autonomia dos Estados ou Nações fica sobre a custódia das agências de financiamento internacionais (FMI, BID). Como consequência, essa dependência reduz o crescimento interno das nações com suas responsabilidades públicas, ficando estas submissas à presença de uma política neoliberal, ou seja, de Estado mínimo. Nessa esfera do globo: “Ocorreu a recentralização do social no mercado tornando-o *locus* privilegiado de ofertas sociais o que ampliou a privatização da educação, saúde, previdência social, assistência social [...]. O enquadramento neoliberal imposto pelo FMI aos países latino-americanos subordinou a ampliação da agenda pública ao mercado e à filantropia e configurou a oposição entre o Estado e os reclamos dos movimentos sociais” (Sposati, 2011: 107).

Vale ressaltar que, embora haja esforços concentrados no âmbito do contexto latino-americano, como, por exemplo, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e governos com plataformas democráticas, não há, ainda, uma visão unificada e suficientemente articulada em prol de suas próprias políticas, em especial na área da educação. A subordinação histórica aos centros econômicos mundiais sofridos pelos países latino-americanos ainda vem marcando e determinando as bases internas desses países. Para Sposati (2011: 107): “Não se dispõe na América Latina de *locus* de defesa de direitos sociais mesmo com a emergência de governos com agendas centradas em interesses democráticos e populares”. A nosso ver, as políticas públicas da educação são exemplos evidentes desse contexto em análise.

No Brasil, estamos vivendo, desde a década de 1990, impactos dessa agenda de políticas internacionais resultantes da globalização da economia pelas políticas de avaliação e de currículo no âmbito de todas as modalidades educativas. Para além das privatizações de empresas estatais nesse período, políticas de avaliação em larga escala, como o SAEB, foram implementadas e ainda estão sendo. No entanto, não houve significativos indícios de aumento de qualidade na educação básica. Por exemplo, segundo Alves (2007: 528): “A divulgação dos resultados pouco promissores do SAEB 1999 e 2001 trouxe desconforto para o Governo Federal e preocupação para todos que se interessam pelo acompanhamento da evolução de indicadores educacionais”. Exemplos semelhantes também são observados em outros países da América Latina, porém o Brasil é considerado liderança nesse contexto.

Esse desconforto refletiu ainda mais nos municípios brasileiros e foi alvo de críticas e plataformas eleitorais para reverter esse quadro. Dessa forma, os currículos, a formação de professores e, sobretudo, o trabalho docente foram questionados fortemente. Esse cenário constituído proporcionou uma análise ligeira e oportunista sobre a eficiência dos serviços públicos. Tudo isso, mais o advento da municipalização do ensino fundamental e as possibilidades do FUNDEB, possibilitaram o avanço do mercado das empresas de negócios educacionais sobre o orçamento público da educação básica.

No Brasil, as empresas denominadas de “sistemas de ensino”, são empresas que produzem e vendem materiais didáticos, promovem cursos para os professores em um sistema de franquia. Esses sistemas incluem a compra de um “pacote” pedagógico, ao qual incluem apostilas, livro de orientação ao professor, formação continuada, avaliação etc. O assédio sedutor das empresas educativas e a promessa de melhorar os índices das avaliações do MEC tem sido a escolha mais fácil e rápida de alguns governos municipais brasileiros. A adoção desses sistemas concentra o investimento das verbas municipais em “kits” pedagógicos. Concordamos com a hipótese de Adrião *et al.*: “Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam *parceiras* dos governos municipais” (Adrião *et al.*, 2009: 4).

A parceria entre o público e o privado é característica do Estado moderno, diferenciando-se nos anos 70 e consolidando-se nos anos 80 e expandindo-se para todo o mundo a partir da década de 90

(Santos, 2007). No Brasil não foi diferente. Diante da ideia de que a administração pública é ineficiente na esfera gerencial (Bresser Pereira; Spink, 1988), Boaventura de Souza Santos explica em seu relatório de pesquisa de 2007 (Santos, 2007: 1): “O Estado passara de solução a problema na esfera pública, era associada a monopólios, ineficiência, burocracia, impossibilidade de escolha e a um sem número de outros males”. Nessa perspectiva, a educação municipal busca convênios com instituições privadas, tanto para formação de seus professores como também para compra de materiais didáticos. Em síntese: “As parcerias público-privadas são uma forma de organização híbrida, que testa as fronteiras de categorias estabelecidas na economia, no direito, na política, etc. O termo parceria público-privada subsume um espectro amplo de contratos entre o Estado e agentes privados, remetendo para uma divisão de trabalho entre público e privado, em que este assume a realização de tarefas públicas” (Santos, 2007: 9).

Apesar desses impactos, o que pode considerar-se no caso brasileiro é o fato de que a partir das duas últimas décadas houve sim um crescimento no número de matrículas do Ensino Fundamental. No entanto, isso não significa que esse índice por si só seja indício de aumento na qualidade e nas condições de ensino das escolas brasileiras. Para Libâneo (2006), a análise dos impactos das políticas públicas educacionais em termos de qualidade na educação não se resume aos índices alcançados em avaliações de caráter genérico em torno de análises estatísticas nacionais. O autor argumenta que a qualidade de uma política educacional e/ou da qualidade de ensino nas escolas necessita de instrumentos de regulação que possam “pensar a escola ‘por dentro’, analisando os elementos que a constituem, os processos de aprendizagem e de ensino e seus resultados” (Libâneo, 2006: 71). O autor explica:

A dissociação entre os dois tipos de análise induz a percepções viesadas, em que as visões globalizantes (análise externa) podem tender a não captar as peculiaridades internas da escola, e as visões da escola e da sala de aula (análise interna) tendem a desconhecer ou a desconsiderar os determinantes sociais e culturais. As análises críticas das políticas educacionais e do sistema de ensino perdem a força analítica se não tiverem como referência a escola e suas funções sociais e pedagógicas. Do mesmo modo, os profissionais envolvidos no campo interno da escola podem ter reduzida a eficácia pedagógica e social do seu trabalho, se não tiverem uma visão integrada e crítica dos determinantes sociais e culturais do sistema de ensino. (Libâneo, 2006: 71)

Diante dessa explicação e argumentação, como constituir políticas públicas educacionais e práticas educativas de qualidade no âmbito da América Latina se os princípios determinantes de sua lógica norteadora internas são sempre advindos de políticas externas e de contextos distintos? Ainda, recorrendo ao mesmo autor, podemos constatar que: “As políticas educacionais pressupõem políticas para a escola, e estas devem basear-se em necessidades e em demandas originadas nos contextos concretos de ensino e na aprendizagem das escolas e das salas de aula” (Libâneo, 2006: 83). Ao contrário disso, o que se vive historicamente no contexto latino-americano, inclusive nas últimas duas décadas, é um histórico subalternizante influenciado fortemente pelas determinações de políticas econômicas internacionais assentadas na lógica neoliberal de mercado.

De outra maneira, pode-se afirmar que, por muitos anos, a América Latina vem sofrendo desvios de funções de suas políticas e um desempoderamento estatal, dado o controle externo e o poder de alguns países centrais na esfera política e financeira do globo. Convergentemente, Sposati (2011: 108) explica que essa condição de subordinação vem sendo “[...] assentada desde a colonização dos países latino-americanos e não superada nos movimentos de independência, ou na sua conformação da república”. Como consequência, temos agora uma nova acrobacia neoliberal. “Trata-se agora, de identificar os mais precarizados e criar formas de sua ‘melhoria social’ ou redução de sua indignidade e não de estender a todos as condições dignas de respostas às necessidades sociais como marca de reconhecimento da cidadania. O enfrentamento [...], cuja presença é de ordem fortemente econômica, passou a ser tratado no âmbito da ordem social [especialmente educação, saúde, etc.]” (Sposati, 2011: 108).

Novamente, o que se constata é o fato de que são as políticas públicas educacionais internas que conferem qualidade ou não as aprendizagens internas às escolas e às salas de aula. Nesse sentido,

são as políticas e as diretrizes governamentais de um país as responsáveis pela elevação dos índices de qualidade em todos os setores: sociais, educacionais, culturais, entre outros. Isso não significa negar que as políticas externas não possam contribuir ou que não possam fazer parte deste jogo pela busca de qualidade educacional e de vida. No entanto, há de considerar-se, em primeira instância, o que se faz necessário a partir das condições e das prioridades internas de modo a serem compatíveis ou comparáveis às externas.

Assim sendo, destacamos que se confere indispensável observar, conforme Libâneo (2006), a ponta do sistema, ou seja, a sala de aula. O autor argumenta: “É na ponta do sistema de ensino, nas escolas, que se constrói e se avalia a qualidade da escolarização” (Libâneo, 2006: 82). No caso brasileiro, observar que houve um aumento de matrículas a partir das duas últimas décadas não significa que as aprendizagens das crianças elevaram-se ou que seus padrões sociais também foram, por essas razões, alterados. Conforme Luz e Gesser (2007), o aumento de matrículas, nesse período, esteve muito mais ligado à política de financiamento do Ensino Fundamental, por meio do FUNDEF, do que propriamente pelos matriculados, pois o valor destinado às escolas era (e ainda é, no caso do FUNDEB) pelo número de matrículas.

Entretanto, as fragilidades das políticas educacionais dos países da América Latina não podem ser vistas como única e exclusivamente resultantes das determinações de políticas internacionais ou de políticas externas à nação. Obviamente que também é patente para seus cidadãos, inclusive no Brasil, um histórico de corrupção e de autoritarismo governamental vivido no contexto dos países latino-americanos. Esse fator, por consequência, afeta de forma significativa as prioridades determinadas para cada nação, especialmente as políticas de caráter social: educação, saúde, previdência, entre outras. Assim sendo, aqui a presença internacional pode ter e poderia ter ainda mais impacto no que se refere à distribuição de renda e às condições socioeconômicas para que os índices de escolaridade atingissem melhores patamares. O PISA, por exemplo, demonstra uma grande distância entre os países mais desenvolvidos do mundo e os países latino-americanos, entre eles, o Brasil, com baixo indicador quando comparado aos demais que participam. Nessa perspectiva, as políticas externas são importantes partes do jogo pela qualidade educacional.

A análise externa das questões escolares é necessária. Ela alerta para uma visão política e contextualizada das coisas. Entretanto, em todas as modalidades de educação, os processos são de caráter endógeno: eles acontecem de dentro para fora. O que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino. É preciso, pois, considerar que os critérios democráticos de eficácia das políticas e diretrizes educacionais devem incidir sobre a efetividade das ações pedagógicas, isto é, a qualidade interna das aprendizagens escolares. (Libâneo, 2006: 83)

Partindo dessas compreensões e interlocuções, o grande desafio aos países da América Latina neste século 21 está relacionado à superação dessa condição e às heranças do século XX que vêm sendo sustentadas sob a lógica do neoliberalismo. Para Sposati (2011: 105), há de se confrontar todas as formas de desigualdades, especialmente as de ordem econômicas e sociais para buscar alguma garantia de universalidade e igualdade de direitos. Não obstante, há de se criar condições de tornar estas acessíveis aos diversos estratos da população e, principalmente, aos que habitam em uma situação de precariedade e com pouca ou nenhuma condição de dignidade, trabalho e cidadania. Enfatiza a autora: “No século 21, colocam-se novos campos de confronto para o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas, jurídicas, culturais, políticas e a constituição da universalidade de acesso que respeite as diferenças e, com ela, a construção do direito à equidade” (Sposati, 2011: 105).

Nessa linha de análise, diante dos desafios já postos e apesar dos esforços externos e internos já empregados nessas duas últimas décadas em relação à garantia de Educação para todos, segundo a Unesco (1990: 22), o panorama mundial de educação ainda é preocupante, não apenas na América Latina. No entanto, o quadro de condições e de índices do contexto latino-americano ainda é mais frágil. Em pleno século 21, segundo Damásio (2008: 8), vive-se um contexto de fracasso dos sistemas educacionais. Esse panorama “[...] expressa a centralidade desses organismos internacionais na influência sobre as políticas governamentais para a educação mundial”, e com mais severidade nos países periféricos do globo, entre eles, os da América Latina.

Para Trojan (2009), depois de duas décadas da conferência mundial na Tailândia, no que se refere aos países latino-americanos, ainda se faz imperiosa, especialmente para melhor avaliação dos compromissos lá assumidos, uma avaliação contínua e particularizada sobre os efeitos das propostas em relação às políticas educacionais. Essa condição parece necessária principalmente pelo fato de essas políticas, como já vimos observando ao longo deste trabalho, serem financiadas por organismos multilaterais internacionais, o que gera maior dependência em todos os níveis de desenvolvimento de cada nação. Trojan (2009: 1) ainda explica: “Essa dependência das organizações internacionais está associada ao processo de globalização, que efetivou ajustes no modelo capitalista de produção, distribuição e consumo”. Essas reformas ou ajustes, afirma Souza (2002), são expressivas de origem econômica e política em todas as nações, especialmente tomando como foco a reforma do Estado, e educação não ficou isenta dessa reforma. Trojan explica:

Na educação, a reforma do estado e a redução dos gastos públicos causaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização [no Brasil inclusive] da educação obrigatória, mudanças no modelo de gestão [descentralização e gestão participativa] e a instituição de sistemas nacionais de avaliação [no Brasil também]. [...] as reformas educacionais realizadas na América Latina destaca três objetivos da política no nível regional: o reposicionamento da educação no quadro das estratégias de desenvolvimento como uma política prioritária, cujo instrumento principal foi o financiamento; a geração de nova etapa de desenvolvimento educacional impulsionada por uma nova gestão apoiada na reestruturação do papel do Estado; e a melhoria da qualidade e da equidade na educação. (Trojan, 2009: 1-2)

Na reestruturação do papel do Estado, ressalta-se a possibilidade, a partir da LDB, da parceria do estado e da iniciativa privada. Como já dito anteriormente, o mercado que explora a educação (Cury, 2001) valeu-se nos argumentos das avaliações de larga escala para comercializar os seus produtos comerciais, sobretudo os chamados sistemas apostilados.

Arelalo (2008) e Adrião *et al.* (2009) investigam esse fenômeno na rede pública de São Paulo, o qual apresenta, desde 1996, uma significativa expansão das responsabilidades do setor público para o privado. “[...] subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato” (Adrião *et al.*, 2009: 803-804).

Concordamos com Dourado (2007: 922) que a referida expansão articula-se a processos mais amplos como o educativo e a “dinâmica com que se constrói o projeto político-pedagógico e se materializam os processos de organização e gestão da educação básica” (Dourado 2007: 922), o que torna o problema mais grave, em nossa opinião. Assim sendo, essa expansão destituiu o papel do educador como um especialista na educação, que deveria ser capaz de planejar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Cabe aos professores seguirem apostilas com textos e exercícios massificadores e treinos mecânicos como formação continuada.

O dinheiro público da educação é desviado para esses *kits* que tem a pretensão de elevar os níveis percentuais das avaliações de grandes escalas para o atendimento dos acordos internacionais, que realmente estão contribuindo para uma falsa identidade do professor, piorando as condições de trabalho docente e, por fim, trazendo uma aprendizagem enciclopédica e destituída de criticidade.

No Brasil, essas são as principais condições e situações que se vive no contexto da educação. Conforme já mencionamos anteriormente, apesar do FUNDEF (Brasil, 1997) e do FUNDEB (Brasil, 2007), as diferenças entre os Estados e municípios da confederação permanecem. O processo de municipalização tem se transformado em apenas transferências de encargos e de gastos do Estado central; no entanto as problemáticas têm se acentuado dado às condições diversas que são encontradas nas diferentes regiões e localizações. Apesar dos empréstimos que os países latino-americanos têm se submetido, a educação não têm sido prioridade na maioria deles (Trojan, 2009), pois a média de investimentos na educação, neste período, não tem aumentado em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) de cada nação, apesar do monitoramento da UNESCO. Além disso, as políticas internacionais de avaliação não conseguem identificar, conforme já afirmamos anteriormente, as problemáticas internas de cada país. Essa condição de avaliação exige estudos

mais específicos de acordo com as condições de cada região, da esfera política e geográfica. Conforme observado ao longo do texto e de acordo com Oliveira (2005), nessas duas últimas décadas, os principais impactos educacionais no âmbito da América Latina deram-se por meio de políticas de regulação, ou seja, sistemas de avaliação em todas as modalidades educativas, especialmente no Brasil.

Considerações finais

Caracterizar as políticas públicas educacionais no contexto da América Latina em relação às duas últimas décadas foi uma tentativa bastante complexa, dada a sua heterogeneidade de condições e padrões culturais, étnicos, econômicos e sociais. No entanto, pode-se afirmar que todas as nações latino-americanas vêm sofrendo impacto de decisões tomadas por várias instituições internacionais sobre a política vigente. Nessas duas décadas (1990 e 2000), reformas e ajustes estruturais vêm sendo implementados os quais têm afetado os diversos setores de cada país, em especial o da educação. Nessa trama, o Estado vem se descomprometendo com compromissos já assumidos pela LDB de 1996, no caso brasileiro, ao envolver-se na tônica da ordem mundial, tentando engajar-se na tendência mundial do livre mercado ao assumir políticas públicas educacionais neoliberais dirigidas pelo pleito da economia global.

O que se percebe é uma continuidade histórica de dependência econômica, política e, também, educacional de países centrais do globo. As políticas públicas educacionais e as diretrizes que as fundamentam são elaboradas em um campo autoritário, por disputas e embates essencialmente econômicos e que vêm se efetivando apesar dos interesses antagônicos dos países considerados subalternos ou dependentes. Portanto, a síntese dessas políticas são resultados desses territórios de lutas contraditórios e que trazem subjacentes, em maior ou em menor intensidade, os desejos e os interesses de grupos, que certamente não são representantes da maioria dos destinatários.

Cabe a cada um de nós, pesquisadores, professores e cidadãos comuns avaliar a consistência dessas propostas que, em tese, deverão chegar às salas de aula, contexto no qual a aprendizagem efetivamente ocorre. E lá, conforme Libâneo (2006), é que podem ser avaliadas todas as fronteiras que a sociedade complexa e neoliberal impõe, especialmente no contexto das políticas educacionais da América Latina. Dessa forma, construir políticas públicas a partir das condições internas, considerando suas necessidades e suas peculiaridades, em um contexto democrático, pode ser uma utopia a ser vivida. Sabemos que, para isso, condicionantes econômicos, políticos e culturais impactam diretamente na consolidação de políticas educacionais democratizantes as quais levem em conta os anseios da maioria, das condições locais, e não apenas de grupos hegemônicos, e que possam ser legitimamente recriadas na prática das escolas.

Em uma análise cuidadosa, pode-se perceber, entretanto, que as políticas públicas educacionais de descentralização, a partir das quais se fomenta a criação de “fundos”, a exemplo do FUNDEB, para propagar e disseminar o ideário neoliberal que gira em torno da gestão descentralizada, especialmente pelas propostas de municipalização do ensino, podem significar uma forma de minimização do Estado ainda maior. Em síntese, vale ressaltar, com maior criticidade, os aparentes progressos dos processos instalados no interior de um ideário político capitalista neoliberal. Não que aqui pretendemos extrapolar todas as questões em torno das políticas públicas educacionais no seio da América latina, mas acreditamos ter lançado algumas luzes para melhor refletir e compreender a trama dessa temática.

REFERÊNCIAS

- Adrião, Theresa *et al.* (2009). “Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de 'sistemas de ensino' por municípios paulistas”. *Educação e Sociedade*, Campinas 30(108), pp. 799-818.
- Alves, Fátima. (2007). “Qualidade da Educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar”. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais* 15(57), pp. 525-542.
- Arelaro, Lisete. (2008). “A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas”. In: Adrião, T.; Peroni, V. (orgs.). *Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, pp. 51-66.
- Brasil. (1997). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. *Diário Oficial da União - Seção 1 - 28/6/1997*, p. 13.660.
- Brasil. (2007). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Acessado junho 20, 2014, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm.
- Borón, Atílio. (2003). “A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal”. In: Sader, E.; Gentili, P. (Orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, pp. 63-118.
- Cury, Carlos Roberto J. (2001). “Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica”. In: *Encontro de Educação do Oeste Paulista*, 3., Marília. Anais. Marília: UNESP, pp. 1-3.
- Damáσιο, Maria Lúcia Francisco. (2008). “Impactos das diretrizes internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras”. *Revista Novas Idéias* 1(1), pp. 07-24.
- Dourado, Luiz F. (2007). “Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas”. *Educação & Sociedade* 28(100), pp. 921-946.
- Libâneo, José Carlos. (2006). “Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?” In: Lopes, Alice C.; Macedo, Elizabeth (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, pp. 70-126.
- Luz, Gizeli; e Gesser, Verônica. (2007). “FUNDEF: Reflexões sobre sua contribuição no desenvolvimento profissional de professores”. In: Villela, Elisabeth C.; Raitz, Tânia R. (orgs.). *Educação e Trabalho*. Itajaí: Univali, pp. 71-81.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2005). “Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes”. *Educação & Sociedade* 26(92), pp. 753-775.
- Santos, Boaventura de Sousa (2012). *Parceria público-privadas e justiça. Uma análise comparada de diferentes experiências. Relatório do observatório permanente da justiça portuguesa*. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra. 2007. Acessado dezembro 6, 2012, http://opj.ces.uc.pt/pdf/rel_parcerias_publico_privadas_justica.pdf.
- Santos, Vivian Matias dos. (2008). “Políticas Públicas em Educação: a “lógica subalternizante” vigente na América Latina e seus reflexos na universidade brasileira”. *Emancipação* 8(1), pp. 79-93.
- Souza, a. L. L. De (2002). “Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão”. In: Oliveira, D. A.; Rosar, M.F.F. (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. Autêntica, Belo Horizonte, pp. 89-103.
- Sposati, Aldaíza. (2011). “Tendências latino-americanas da política social pública no século 21”. *Revista Katál* 14(1), pp. 104-115.
- Trojan, Rose Meri. (2009). “Políticas Educacionais na América Latina: tendências em curso”. *Revista Ibero-americana de Educação*, 51(1), pp. 1-12.
- Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre Educação para todos e plano para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela conferência Mundial sobre

Educação para todos e Satisfação das Necessidades Básicas de aprendizagem, Jontiem, Tailândia.

SOBRE AS AUTORAS

Verônica Gesser: Doutora em Educação pela Florida International University. Professora e Pesquisadora do PPGE da Universidade do Vale do Itajaí, Univali, SC. Líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas de Currículo e Avaliação credenciado no CNPQ.

Valéria Silva Ferreira: Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora e Pesquisadora do PPGE da Univali, SC. Líder do grupo de pesquisa Contextos educativos e Práticas Docentes, credenciado no CNPQ.

La cooperación solidaria como metodología de aprendizaje: un caso en la universidad

Marta Estrada Guillén, Universitat Jaume I, España
Diego Monferrer Tirado, Universitat Jaume I, España
Juan Carlos Fandos, Universitat Jaume I, España

Resumen: Las asignaturas dirección comercial (licenciatura de administración y dirección de empresas) y promoción comercial (licenciatura de publicidad y relaciones públicas) realizan la campaña promocional del mercadillo solidario organizado por los alumnos de infantil y primaria de un colegio público en la localidad de Castellón (España). los objetivos y competencias definidas en este proyecto fueron alcanzados de forma satisfactoria, mejorando el trabajo en grupo, la comunicación, la capacidad crítica y la concienciación social de los universitarios. la metodología cooperativa incrementó notablemente la motivación al conseguir gestionar de manera eficaz la transmisión del conocimiento de las aulas a la sociedad.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, innovación, acción solidaria

Abstract: The subjects of Management (Bachelor of Business Administration) and Promotion (Bachelor of Advertising and Public Relations) perform charity market promotional campaign organized by the students of nursery and primary public school in Castellón (Spain). The objectives and competences defined in the project were successfully achieved, improving teamwork, communication, critical capacity and social awareness of the university. The cooperative methodology significantly increased motivation to effectively manage the transmission of knowledge from classroom to society.

Keywords: Cooperative Learning, Innovation, Solidarity, Marketing

Introducción

La sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y prosociales. El modelo imperante, según los acontecimientos acaecidos en los últimos años, parece obsoleto, lo que ha provocado un alzamiento considerable de voces proclamando la necesidad de un cambio de paradigma. En este contexto, la universidad y el resto de niveles educativos tienen la obligación de trabajar conjuntamente en la formación de unos ciudadanos más cooperativos y solidarios. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos, por lo que debe basar sus premisas educativas en la solidaridad, la cooperación, la colaboración y la negociación, preparando así a los alumnos para su desarrollo futuro en sociedad.

La sociedad actual genera individuos cada vez más competitivos que luchan por conseguir metas cada vez más elevadas. Esta idea impregna y contagia todos los ámbitos educativos desde la escuela a la universidad. Sin embargo, los cambios gestados en los últimos tiempos abren la puerta a un cambio en el modelo educativo abogando por sistemas menos competitivos y más cooperativos. La competencia motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas en las que los alumnos, en su diversidad, compiten en desigualdad y progresan de forma diferente, incrementándose las diferencias individuales. Por el contrario, en la cooperación, el principal factor de progreso es la ayuda mutua, reduciendo las diferencias individuales al impulsar a los alumnos que se encuentran en mejor situación a ayudar a los que se encuentran en peores circunstancias.

En este contexto, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha planteado la necesidad de adaptarse a la Sociedad del Conocimiento introduciendo numerosos cambios en los sistemas educativos universitarios con el fin de conseguir que Europa no sólo sea más competitiva en materia universitaria sino también más cooperativa. El EEES implica una revisión exhaustiva de



todas las actividades que se realizan en la docencia universitaria, analizando las mismas desde el prisma del aprendizaje significativo. Los cambios propuestos son diversos y profundos. El EEES defiende focalizar la atención en la formación de los estudiantes y más concretamente, en su desarrollo competencial (Cano, 2008). Esta circunstancia implica una reforma substancial en las metodologías utilizadas y una apuesta clara por un aprendizaje en el que el alumno sea parte activa y protagonista en su proceso formativo, asumiendo responsabilidades que le permitan estar más preparado para enfrentarse a los avatares del mercado profesional (Baena, 2010; De Juan *et al.*, 2008; González y García, 2007). Sin embargo, estos cambios, no significan necesariamente “empezar desde cero” ya que las herramientas que han funcionado se seguirán manteniendo, otras, en cambio, requerirán una actualización o renovación acorde a las exigencias del nuevo entorno educativo

La reforma educativa actual pone el énfasis en los procedimientos, valores y actitudes apostando, no sólo en una formación basada en los contenidos, sino también en el desarrollo de determinadas competencias. El EEES aboga por fórmulas que faciliten la adaptación de los estudiantes a un mercado laboral cambiante, competitivo a la par que cooperativo. De hecho, en el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES se expone: “los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. La educación para la ciudadanía debe ser también un compromiso de la institución universitaria y ésta debe contribuir a formar personas capaces de adquirir niveles progresivos de formación, cooperación e implicación social.

Se diferencia entre tres niveles de competencias que debe adquirir el estudiante durante su periodo formativo: las básicas, las genéricas y las específicas. Las competencias básicas son las capacidades intelectuales necesarias para el desarrollo profesional. Entre ellas se encuentran las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas (Campos y Campos, 2010). Las competencias genéricas se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas complejas. Finalmente, las competencias específicas son las propias de cada asignatura (Baena y Padilla, 2012; Espinosa *et al.*, 2006). Para el desarrollo de dichas competencias resulta fundamental la utilización de las metodologías docentes más adecuadas y que impliquen una mayor participación por parte de los alumnos.

En este contexto, el aprendizaje cooperativo supone una interesante alternativa para organizar los procesos de enseñanza y de adquisición de las competencias. Se trata de una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal, social y laboral), donde cada miembro del grupo es responsable de su aprendizaje y del de los restantes miembros del grupo (García y Troyano, 2010). En este sistema de aprendizaje la finalidad del producto académico no es exclusiva e individualista, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza en la interacción grupal. Los alumnos inmersos en una metodología cooperativa generan una interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, mejoran sus habilidades sociales y desarrollan un procesamiento grupal autónomo (Johnson y Johnson, 1989). Este tipo de aprendizaje es más profundo y duradero (Gil *et al.*, 2006).

En este trabajo se pone de manifiesto la importancia de desarrollar metodologías activas como el aprendizaje cooperativo para alcanzar o mejorar muchas de las competencias genéricas, transversales y específicas requeridas actualmente a los universitarios. En estas líneas presentamos una actividad docente basada en la interdisciplinariedad y la cooperación entre los estudiantes de dos asignaturas y dos titulaciones diferentes. Mediante la realización de una serie de acciones para promocionar un mercadillo solidario se pretende implicar e incrementar la conciencia social y la educación en valores de los universitarios. La descripción de la metodología y resultados obtenidos con esta iniciativa pretenden aportar a la literatura nuevas fórmulas que, dentro del aprendizaje cooperativo, permitan adquirir de la forma más eficaz posible las competencias propuestas en el EEES.

Descripción de la actividad docente: la promoción de un mercadillo solidario

El colegio público de educación infantil y primaria Lluís Revest situado en la localidad de Castellón (España) organiza todos los años un mercadillo solidario con el fin de recaudar fondos para alguna ONG u otro tipo de asociación con fines sociales. En el mercadillo se venden objetos aportados por el propio alumnado y productos de repostería casera. Tradicionalmente este evento tiene como público las propias familias del alumnado que acuden a comprar los productos expuestos en el mercadillo. La dirección y profesorado del colegio se ocupan del diseño y montaje de los “stands” en los que los niños se disponen a vender. Esta iniciativa, además de interesante desde un punto de vista solidario, supone un momento de encuentro entre padres, profesores y alumnos.

El pasado año la empresa patrocinadora del comedor social situado en el barrio en el que está situado el colegio se encuentra en suspensión de pagos. Esta situación ha comprometido la supervivencia del comedor que cuenta únicamente con la subvención pública para lograr su mantenimiento. Conocedores de esta situación la dirección del colegio ha decidido destinar los fondos recaudados en el mercadillo al comedor social para, de esta forma, satisfacer las demandas de las familias que sufren más directamente la crisis. Por esta razón, se pretende lograr la mayor afluencia de público al mercadillo de este año. Respondiendo a esta necesidad surge la experiencia de aprendizaje cooperativo objeto de este trabajo. Experiencia que supuso la cooperación entre las asignaturas Dirección Comercial (Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas) y Promoción Comercial (Licenciatura de Publicidad y Relaciones Públicas) de la Universidad Jaume I de Castellón contando con el asesoramiento de la dirección del colegio y la persona responsable del comedor social. Se esperaba que el alumno universitario adoptase las competencias defendidas en el EEES y adquiriera una mayor conciencia social.

Los pilares sobre los que se sustentó este proyecto descansaban sobre 3 puntos fundamentales:

1) La concienciación social y la formación de personas implicadas con su entorno y con la sociedad.

Los alumnos durante el desarrollo práctico de las dos asignaturas estuvieron trabajando en un tema de interés social. Esta iniciativa se sitúa en la línea defendida por el EEES al apostar por una enseñanza universitaria que forme personas responsables e implicadas socialmente. La percepción por parte del alumno de que la práctica, además de ayudarlo a asimilar los contenidos de la asignatura, iba a servir para “algo más”, tenía como propósito incrementar su nivel de motivación.

2) La realización de una experiencia docente basada en el aprendizaje cooperativo.

Al colaborar con los compañeros de otra titulación, la dirección del colegio y la persona responsable del comedor social el aprendizaje cooperativo se produjo a dos niveles: 1) entre los miembros del equipo de trabajo, 2) entre los alumnos de las dos asignaturas. Los participantes de las dos titulaciones intercambiaron experiencias en un foro habilitado con este propósito en el aula virtual. Esta circunstancia incentivó la implicación del alumnado además de ejercer un enriquecimiento mutuo a través del intercambio de experiencias y perspectivas. En definitiva se pretendía incrementar las habilidades cooperativas y comunicativas, generando recursos creativos e incentivando la capacidad crítica.

Objetivos

La cooperación, comparada con esfuerzos competitivos e individualistas tiende a resultar, en altos niveles de logro, una mayor retención a largo plazo de lo aprendido, un uso más frecuente de niveles altos de razonamiento y una mayor voluntad para persistir en tareas difíciles (Gil *et al.*, 2006). Además implica una mayor motivación intrínseca y una mayor facilidad para transferir el aprendizaje de una situación a otra. Conocedores de estas ventajas y amparados por cuantiosos estudios experimentales y correlacionados (Jonhson y Jonhson, 1989) este trabajo supuso la aplicación de la metodología cooperativa en dos asignaturas con el fin de que se lograsen los siguientes objetivos:

1) Desarrollar las habilidades conceptuales necesarias para superar con éxito las asignaturas.

El alumno tuvo que dominar los conceptos teóricos necesarios para realizar con éxito las actividades promocionales del mercadillo solidario. A través de una metodología completamente par-

ticipativa basada en la técnica del debate se iba construyendo la teoría necesaria para desarrollar efectivamente las acciones promocionales. El universitario, antes del comienzo de cada una de las sesiones teóricas, debía leer, estudiar los apuntes, visionar los videos colgados en el aula virtual, etc. De este modo, iniciado previamente en los contenidos, podía aportar su visión y perspectiva sobre la materia objeto de estudio, siendo el principal protagonista de su proceso de aprendizaje, desarrollando modelos mentales compartidos. El rol del profesor se centraba en un papel conductor, un moderador del debate suscitado. Sólo en aquellos casos en los que los contenidos presentaran dudas y dificultades de comprensión se recurría a una metodología de explicación teórica más tradicional.

- 2) El alumno desarrolló habilidades procedimentales como el ser capaz de trabajar en grupo. Esto implicó tener las destrezas necesarias para la negociación, la correcta planificación, el diálogo y la necesidad de adquirir las responsabilidades que el rol desempeñado implicaba.
- 3) El estudiante aprendió lo que significa cooperar con compañeros de otro perfil académico y con personas ajenas al mundo universitario. El hecho de intercambiar información entre diferentes asignaturas y titulaciones incrementó la capacidad de comprensión y supuso el enriquecimiento mutuo de los participantes.
- 4) Incrementó la conciencia social. Los participantes tuvieron que visitar el comedor social, conocer la realidad que debían promocionar y realizar un “briefing” con esta información que supusiera un punto de partida para el desarrollo del proyecto.

Metodología

Los participantes de este proyecto estaban matriculados en las asignaturas Dirección Comercial y Promoción Comercial de la Universitat Jaume I de Castellón y decidían voluntariamente sumarse a este proyecto. Dichas asignaturas se impartieron en el primer y segundo semestre en el curso académico 2011-2012. El número de participantes y sus características demográficas en cuanto a género aparecen descritas en la Tabla 1.

Tabla 1: Perfil de los participantes

Asignatura	Alumnos voluntarios	Hombre	Mujer
Dirección Comercial	26	16	10
Promoción Comercial	20	16	4
TOTAL	46	32	14

Fuente: Estrada *et al.*, 2012.

La metodología propuesta en se basó en los siguientes puntos:

- 1) Trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo (Martínez y Galán, 2000; Polanco, 2005).
- 2) El aula virtual como soporte pedagógico.

Los alumnos tuvieron que profundizar en el dominio de las herramientas informáticas y desarrollar estrategias de comunicación eficaces en los entornos virtuales (claridad en los argumentos, precisión semántica, etc). Todo el material teórico así como práctico fue colgado utilizando esta herramienta. Además se habilitó la llamada Carpeta Creativa donde se colgaron videos y otros recursos que se consideraron interés para el desarrollo de las materias. En estas Carpetas también se expusieron las actas en la que se redactaron los resultados de las reuniones que los gerentes de las agencias (portavoces de los equipos) mantuvieron con los profesores y, en su caso, con los asesores.

En el aula se habilitó el foro como una herramienta para el intercambio de impresiones, el planteamiento y discusión de dudas, etc.

- 3) Aprendizaje por proyectos (Blumenfeld *et al.*, 1991; Fabrer, 2005; Hernández, 1996).

El proyecto, por definición, supuso todo un desafío al tener consecuencias reales y positivas para la sociedad. Esto se tradujo en una mayor implicación y participación.

- 4) Evaluación.

La evaluación de las dos asignaturas se centró en el examen teórico (60% de la nota final), el plan promocional del mercadillo solidario (30%) o similar (los alumnos que no deseaban participar en esta iniciativa podrían presentar el desarrollo de un plan promocional para la ONG o asociación que desearan (en este caso la repercusión del proyecto no tenía consecuencias prácticas y reales al no ponerse en práctica), el uso y aportación al desarrollo del aula virtual (la participación en el foro, colgar información en la carpeta creativa, etc.) (10%).

Estructura del proyecto

Este proyecto implicó a dos asignaturas de dos titulaciones diversas que se imparten temporalmente en dos semestres distintos. La asignatura Dirección Comercial es del primer semestre mientras que Promoción Comercial es del segundo semestre. Sin embargo, las fases a emprender fueron las mismas, tal y como describimos a continuación.

Fase 1: Planificación del proyecto

Se establecieron una serie de reuniones entre los profesores para plantear objetivos comunes, calendario de acciones y reparto de responsabilidades.

Fase 2: Construcción de equipos de trabajo o agencias publicitarias

Se diseñaron los equipos de trabajo o agencias de comunicación. Cada equipo estuvo formado por 6 integrantes que se repartieron diferentes roles grupales.

Fase 3: Diseño del aula virtual

Los profesores diseñaron el aula virtual de cada asignatura en las que se colgaron los “powerpoints” con los contenidos teóricos y todo tipo de material de interés pedagógico (videos publicitarios, artículos, etc). Se creó un foro para compartir información, plantear dudas y despertar el debate. En principio, el intercambio de impresiones a través del foro, fue utilizado por los gerentes (portavoces) de las diversas agencias que, a través del trabajo cooperativo, colaboraron en la solución de aquellos conflictos que se plantearon al resto de agencias.

En las aulas virtuales se habilitaron las llamadas Carpetas Creativas en la que los alumnos colgaron todo aquel material que consideraron interesante compartir.

Fase 4. Conferencias de los expertos

Se organizaron dos mesas redondas con el Técnico de la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Castellón y con un publicista. La primera mesa supuso una descripción del tipo de público usuario de los comedores sociales. En la segunda mesa se abordó cómo realizar la promoción de un acto social.

Fase 5. Reuniones entre los públicos implicados

Se realizaron dos reuniones entre los gerentes de las agencias (portavoces de los equipos de trabajo), los profesores, la dirección del colegio y el responsable del comedor social en horario de tutorías y a modo de seminario. El objetivo de las mismas fue la interacción e intercambio de información. Tras las reuniones, uno de los gerentes escogido por votación, se encargó de colgar en la Carpeta Creativa del aula virtual el acta de la reunión.

Fase 6: Presentación de los planes promocionales en clase

En esta fase, a través de dos sesiones prácticas, se expusieron públicamente los planes promocionales. Realizadas las pertinentes correcciones los alumnos votaron cuales eran las tres opciones que debían ser presentadas finalmente ante la dirección del colegio y el responsable del comedor para que tomaran la decisión final sobre cual debía ser ejecutada.

Fase 7: Presentación de los planes promocionales ante la dirección del colegio y el responsable del comedor social

Las tres opciones que resultaron finalistas fueron presentadas ante un jurado compuesto por la dirección del colegio, el responsable del comedor, dos profesores (uno por cada asignatura).

Fase 8: Ejecución del plan promocional escogido

El equipo seleccionado se responsabilizó de ejecutar el plan de comunicación diseñado.

Fase 9: Elaboración de las conclusiones

Mediante la cumplimentación de un cuestionario por parte de los alumnos (colgado en el aula virtual y también enviado por correo electrónico) se evaluaron los objetivos del proyecto.

Durante el transcurso del proyecto, los profesores mantuvieron periódicamente reuniones con los representantes de cada equipo de trabajo para poder identificar las posibles dificultades que fueron surgiendo.

El foro del aula virtual habilitado como un lugar para el intercambio de dudas, impresiones e ideas también sirvió como termómetro evaluador del buen funcionamiento del proyecto.

Al finalizar el curso se colgó en el aula virtual un cuestionario para valorar la efectividad del aprendizaje cooperativo y de todo el proyecto en general. En el desarrollo del cuestionario se utilizó una escala Likert del 1 al 10 a excepción de la última parte en el que se plantearon preguntas abiertas.

En la primera parte del cuestionario se valoró la consecución de los resultados conceptuales, mediante cinco ítems los alumnos valoraron su nivel de motivación y aprendizaje en la adquisición de las competencias y habilidades propuestas en las asignaturas.

En la segunda parte, se analizó el grado de consecución de los objetivos procedimentales. Para ello se preguntó específicamente sobre el trabajo en grupo, la cooperación, la creatividad y la adquisición de competencias referidas a la expresión oral.

En la tercera parte, se solicitó información sobre la consecución de los objetivos actitudinales. Los ítems fueron orientados hacia la obtención de información sobre la relación con los compañeros de equipo, con la clase, los profesores y el resto de públicos implicados en el proyecto.

En la cuarta parte, se analizó el impacto del proyecto. Para ello se formularon cuestiones referidas al nivel de interés despertado por la iniciativa, el grado de importancia, satisfacción y el incremento de la conciencia social.

En la última parte, se les solicitó, a través de una pregunta abierta, sobre su recomendación o no de la repetición de la iniciativa en próximos años y sobre su aplicación a otras asignaturas.

Resultados

Tras concederse un tiempo máximo de quince días desde que finalizaron las clases teóricas para cumplimentar el cuestionario se recibieron un total de 40 contestaciones considerándose finalmente como válidas 39. Los porcentajes de satisfacción en el logro de los objetivos y habilidades propuestos en este proyecto vienen reflejados en la Tabla 2.

Tabla 2: Grado de cumplimiento de los objetivos del proyecto

Objetivos	Porcentaje de alumnos que consideran que se ha cumplido el objetivo propuesto
Habilidades conceptuales	
Motivación	90,2
Aprendizaje	81,5
Habilidades procedimentales	
Trabajo en grupo y cooperación	85,2
Expresión oral	80,3
Creatividad	49
Capacidad crítica	63
Habilidades actitudinales	
Relaciones con los compañeros	78
Relaciones con los profesores	82
Impacto de mejora	
Nivel de interés	75
Grado de importancia	91
Satisfacción	80
Incremento de la concienciación social	82,2
Recomendaciones futuras	
Recomendación para que esta actividad se repita el próximo curso	84,1
Recomendación para que esta actividad se realice en otras asignaturas	75

Fuente: Estrada et al., 2012.

De acuerdo con los resultados obtenidos, en referencia a la adquisición de las competencias y habilidades conceptuales observamos que los alumnos puntuaron de forma elevada la metodología propuesta al considerar que favorecía el aprendizaje (81,5%) y la motivación (90,2%). El hecho de que el plan de comunicación se basara en un tema social y que tuviera una plasmación en la vida real supuso un gran estímulo para la implicación.

En la adquisición de las habilidades procedimentales se consideró muy positivamente el trabajo en grupo y la cooperación (85,2%), así como el desarrollo de la capacidad comunicativa (80,3) y la asunción de una mayor la capacidad crítica (63%). Sin embargo, el desarrollo de la capacidad creativa (49%) la valoración tendió a decrecer.

En lo referente a las habilidades actitudinales se valora muy positivamente las relaciones con los compañeros (78%) y los profesores (82%). Lo que indica, una vez más, que la cooperación intensifica las relaciones, favorece la empatía, el asertivismo, la comunicación y la tolerancia hacia actitudes y perspectivas diferentes.

En cuanto al nivel de interés (75%), el grado de importancia en los logros obtenidos (91%), el incremento en la concienciación social (82,2%) las valoraciones obtenidas son muy altas. Llegando el nivel de satisfacción del alumnado (80%) hasta el punto de la recomendación de repetición de esta iniciativa (84,1%) e incluso la ampliación de aplicación de la misma a otras asignaturas (75%).

Conclusiones

La convergencia o armonización dentro del Espacio Europeo de Educación Superior se ha presentado como una oportunidad para transformar las estructuras del sistema universitario español en un modelo más coherente y acorde a las demandas sociales y las necesidades de formación superior de los alumnos. Con el fin de armonizar la oferta formativa, las universidades comienzan a migrar de una enseñanza apoyada en la transmisión de contenidos, a un esquema que busca generar aprendizajes que aseguren el desempeño competente a los nuevos profesionales que se formen en sus aulas.

La sociedad está interesada en el conocimiento pero no sólo en el conocimiento técnico, también espera que la universidad prepare a los futuros empleados y empleadores en habilidades transferibles además de formar a ciudadanos. En este contexto este proyecto supone una experiencia de aprendizaje cooperativo que permite el desarrollo efectivo de las competencias transversales, específicas, además de formar en aquellos valores que deben quedar patentes en los universitarios (colaboración, tolerancia, compañerismo, solidaridad, generosidad...). La cooperación entre las dos titulaciones para la realización real de una acción promocional de carácter social ha supuesto el procedimiento central para crear relaciones interpersonales positivas, la construcción del propio conocimiento por parte del alumnado y la extensión del aprendizaje conceptual sobre lo aprendido. El desarrollo de mapas mentales compartidos —con los propios compañeros y con los de otra titulación— supone el enriquecimiento de la perspectiva, la mejora de la capacidad crítica y el incremento de las competencias sociales.

Los resultados alcanzados en este proyecto demuestran que la cooperación entre asignaturas y titulaciones diversas incrementa la motivación del alumnado y del profesorado creando nuevas oportunidades de innovación y mejora docente. Por último, nos gustaría comentar que esta iniciativa va a tener continuidad durante el curso 2013/14 y se adaptará y aplicará a la titulación de Administración de Empresas.

REFERENCIAS

- Baena, V. (2010). Innovación docente e identificación de inhibidores del aprendizaje en el área de empresa. Una propuesta metodológica. *Espiral-Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 3-14.
- Baena, V. y Padilla, V. (2012). Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la Fórmula UEM. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 199-214.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3,4), 369-398.
- Campos, E. y Campos, E. (2010). ¿Competencias básicas? *Espiral-Cuadernos de Profesorado*, 3(5), 73-76.
- Cano, M.E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior*. Universitat de Barcelona. Disponible en línea: <http://www.ugr.es/local/recfpro7rev123COL1.pdf>. Última fecha de acceso: 4 de mayo 2010.
- De Juan, M.D., González, E., Parra, J.F., Kanther, A. y Sarabia, F.J. (2008, septiembre). *Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing*. Ponencia presentada en el XX Encuentro de Profesores Universitarios de Marketing, Gran Canaria, España.
- Espinosa, J., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, Y. (2006). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. Universidad del País Vasco. Disponible en la web: <http://campus.usual.es/ofees/ARTICULOS/p216.pdf>. Última fecha de acceso: 30 de mayo 2011.
- Fabrer, J. (2005). <http://www.ma1.upc.es/recerca/reportstre/001fabregat.doc>. Consultada a 20/07/2011.
- García, A.J. y Troyano, Y. (2010). Aprendizaje cooperativo en personas mayores universitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 1-15.
- Gil, C., Alías, A., Montoya, M.D.G. (2006). *Cómo mezclar diferentes metodologías docentes para motivar e impulsar a un mayor número de alumnos*. Presentado en las VI Jornadas de Aprendizaje Cooperativo, Barcelona, España.
- González, N. y García, M^a. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6), 1-13.
- Hernández, F. (1996). Representar la función de la Escuela desde los proyectos de trabajo. *Revista Pedagógica*, 6, 26.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). Cooperative learning: What special education teachers needs to know. *Pointer*, 33(2), 5-10.
- Martínez, J.R. y Galán, F. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 11(19), 35-50.
- Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-13.

SOBRE LOS AUTORES

Marta Estrada Guillén: Doctora en Gestión y Administración de Empresas por la Universitat Jaume I; Licenciada en Ciencias de la Información: Publicidad y Relaciones Públicas por la Universidad Cardenal Herrera CEU San Pablo; Master en Gestión Comercial y Marketing por ESIC. Profesora del Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I de Castellón desde el año 2000 impartiendo clases en primer y segundo ciclo, grados, Master de Investigación de Mercados, programa de doctorado Gestión Empresarial. Además ha impartido docencia en titulaciones privadas para la Escuela Superior de Negocios, grados superiores de formación empresarial, cursos de formación continuada y ocupacional, cursos de verano, postgrados, etc. Ha dirigido diversos cursos de verano y seis ediciones curso de postgrado “Las personas mayores: Nuevas necesidades, nuevos consumidores”. Pertenece al grupo de investigación IMK de la Universitat Jaume I y al grupo de investigación Comunicación y Públicos Específicos de la Universidad de Alicante. Ha obtenido diversos

premios: Premio de Investigación ESIC-Bancaja, Premio de Creación de Empresas de la Cámara de Comercio de Castellón (España), V Premio de Innovación Educativa y Docencia de la Universitat Jaume I, X Premio de innovación Educativa y Docencia de la Universitat Jaume I. Ha publicado en revistas científicas JCR y en otras de impacto tanto de carácter nacional como internacional. Ha presentado trabajos en 50 congresos nacionales e internacionales. Es autora de tres capítulos y cuatro libros, tres de carácter investigador y uno de carácter docente. Ha formado parte del comité organizador y científico del Congreso Nacional de Marketing 2011, del Congreso Internacional Docente en Marketing Público y No Lucrativo en 2009, 2010, 2011.

Diego Monferrer Tirado: Diego Monferrer es profesor contratado doctor en el Departamento de Administración de Empresas y Marketing de la Universitat Jaume I, ejerciendo labor docente e investigadora en la misma desde el año 2007. En este periodo ha desarrollado diversas líneas de investigación que incluyen la orientación al mercado, redes empresariales, nuevas empresas internacionales, marketing internacional y marketing/entrepreneurship interface. Ha publicado artículos en revistas internacionales como: *International Business Review*; *Investigaciones Económicas*; *Journal of International Entrepreneurship*; *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development (WREMSD)*; *International Journal of Technology Transfer and Commercialisation*; *Economics Research International*; *The International Journal of Business Environment*; *Market*. También en revistas nacionales como: *Revista Española de Investigación en Marketing*; *Alta Dirección*. Además, ha realizado numerosas ponencias en congresos internacionales como: *European Conference on Entrepreneurship and Innovation*; *Research in Entrepreneurship and Small Business*; *European Marketing Academy Conference*; *Academy of Marketing Science World Marketing Congress*; *International Network of Business and Management Journals*; *International Congress on Marketing Trends*; *Jornadas Hispano-Lusas de Gestión Científica*. También nacionales: *Congreso Nacional de ACEDE*; *Congreso Nacional de Marketing*. Más aún, ha publicado diversas monografías y ha participado en diversos capítulos de libro.

Juan Carlos Fandos: Juan Carlos Fandos es Doctor en Gestión Empresarial por la Universitat Jaume I. Desde 2006 profesor a tiempo completo de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universitat Jaume I. En el campo de la investigación, autor de 4 artículos de investigación incluidos dentro de publicaciones científicas internacionales indexadas con un índice de calidad relativo y otros 4 trabajos dentro de publicaciones científicas no indexadas con un índice de calidad relativo. Una de ellas han recibido el premio Emerald Literati Network Highly Commended Award 2007, por el trabajo "Customer perceived value in banking services". Autor de dos capítulos de libro. Defensa de 25 ponencias en congresos nacionales e internacionales.

Una perspectiva de género: a la intersubjetividad, la conciencia encarnada y la corporalidad

Raquel Flores, Universidad Autónoma de Chile, Chile

Resumen: El presente ensayo es parte de una reflexión cuyo propósito es discutir y dilucidar algunos puntos de encuentro y tensiones en torno a la temática de género desde la perspectiva de la conciencia encarnada, la corporalidad y la temporalidad. Los textos que serán abordados para este objetivo son de los autores Edgar Morin: *Introducción al Pensamiento Complejo* (1994) y *La Mente Bien Ordenada* (2001); Jacques Luc Nancy, *Comunidad Inoperante* (2000) y Merleau-Ponty (1975) *Fenomenología de la Percepción*, autores que han permitido vislumbrar nuevos aportes teóricos al tema de género. El desafío que surge desde la Antropología Filosófica es tratar de entender el “fenómeno humano”, desde una perspectiva metafísica, según esta concepción el ser humano es el resultado de lo que hace consigo mismo en su relación con la naturaleza. Para iniciar esta reflexión, se hace necesario reconocer que ésta surge desde la Fenomenología, la que también es considerada una filosofía, para la cual el mundo está siempre “ya ahí”, antes de la reflexión como una presencia inalienable y que permite dar cuenta del espacio, del tiempo y del mundo “vividos”. Husserl el teórico que funda este movimiento afirma que: no soy el resultado o entrecruzamiento de las múltiples casualidades que determinan mi cuerpo o mi “psiquismo” sino más bien, todo lo que sé del mundo, lo sé a partir de una perspectiva mía o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no querrían decir nada. (Husserl, 1913. p. 369-370).

Palabras clave: género, conciencia encarnada, corporalidad

Abstract: This essay is part of a reflection whose purpose is to discuss and clarify some points and tensions around gender issues from the perspective of embodied consciousness, corporeality and temporality. The texts to be discussed for this purpose are the authors Edgar Morin: *Introduction to Complex Thought* (1994) and *The Mind Sorted Bien* (2001); Jacques Luc Nancy, *Community DOA* (2000) and Merleau-Ponty (1975) *Phenomenology of Perception*, authors who have allowed a glimpse of new theoretical contributions to gender. The challenge arises from the Philosophical Anthropology is trying to understand the “human phenomenon”, from a metaphysical perspective, according to this conception, the human being is the result of what he does to himself in his relationship with nature. To start this reflection, it is necessary to recognize that it arises from the Phenomenology, which is also considered a philosophy for which the world is always “already there” before reflection as an inalienable presence and allows to account for the space, time and “lived” world. Husserl the theorist who founded this movement says: I'm not the result or crosslinking of the many coincidences that determine my body or my “psyche” but rather, all I know the world, I know from a prospect or mine experience the world without which the symbols of science would not want to say anything. (Husserl, 1913, p. 369-370)

Keywords: Gender, Embodied Consciousness, Corporeality

A l respecto Varela (2000) en el libro *El Fenómeno de la Vida* hace la afirmación “Yo soy mi cuerpo” en esta propuesta teórica su concepto clave es la encarnación, es decir no es posible entender a los objetos como si estuvieran allá afuera sino más bien surgen gracias a nuestra actividad. No se puede tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente.

En este sentido el autor Merleau-Ponty, (1975) coincide con esta afirmación al plantear que: El cuerpo es el primer conocimiento; Es el Cuerpo vivido; Espacio vivido; Mundo vivido. Es así como el cuerpo proyecta significación, gestos; el cuerpo como modo de organizar el mundo; el cuerpo nos abre al mundo y establece un pacto con él.

Merleau-Ponty contrapone al cuerpo objetivo el cuerpo vivido. El cuerpo es una conciencia encarnada que tiene el carácter del yo puedo (posibilidad).

Yo pienso = ego cogito, intencionalidad teórica de acto.

Yo Puedo = intencionalidad del cuerpo, operante o corporal.



Mente y cuerpo forman una unión que se expresa en distintos niveles de comportamiento: el hombre es conciencia y cuerpo. Y esta relación entre conciencia y cuerpo, entre hombre y mundo, no es la relación de un sujeto con un objeto. Para él, el “yo pienso” se funda en un primer “yo percibo”.

Es interesante esta distinción realizada por Merleau-Ponty respecto al cuerpo, sobretodo si es analizada desde una perspectiva de género, ya que este se construye culturalmente a través de diversos mecanismos como son las pautas culturales las ideas y discursos, entre otros.

Los antecedentes teóricos sobre la categoría de género, surgen con Simone de Beauvoir (1970), autora que en *El Segundo Sexo*, plantea que las características humanas consideradas como “femeninas” son adquiridas por las mujeres mediante un complejo proceso individual y social, en vez de derivarse “naturalmente” de su sexo. Esta autora, ya en 1949¹ afirmaba que: “Una no nace, sino que se hace mujer”; es decir el género toma forma a partir de las matrices culturales y sociales en las que se está inserto.

No sólo estamos contruidos, sino que en cierto sentido nos construimos a nosotros mismos. Para Beauvoir, llegar a ser mujer es un conjunto de actos intencionales y apropiativos, es la adquisición gradual de ciertas destrezas, un “proyecto” en términos sartreanos, para asumir un estilo y una significación corporal culturalmente establecidos.

Si se considera que “llegar a ser” significa “asumir o encarnar intencionalmente”, en esta definición pareciera ser que está implícita la posibilidad de elección del género. ¿Qué pasa entonces con la interpretación cultural que se hace del género?. Beauvoir intenta darle un sentido cultural a la doctrina existencial de la elección a través de la teoría del género.

La categoría de género se convierte en el locus corpóreo de significados culturales tanto recibidos como innovados, y en este contexto la “elección pasa a significar un proceso corpóreo de interpretación dentro de una red de normas culturales profundamente establecidas. Cuando se concibe el cuerpo como un locus cultural de significados de género, deja de estar claro qué aspectos de este cuerpo son naturales o cuáles carecen de impronta cultural.

Según Merleau-Ponty desde la fenomenología de la percepción (1975), es el cuerpo el que constituye la inserción de la conciencia en el mundo, y el lenguaje es su instrumento, en estas nociones de cuerpo y lenguaje, entendidas. Según Merleau-Ponty el comportamiento humano es la construcción significativa del mundo, a partir del mundo en que se vive. En oposición a los animales, cerrados en los instintos, el ser humano está abierto al mundo, es libre. Para él, el “yo pienso” se funda en un primer “yo percibo”. El mundo no es la representación de una conciencia, sino aquello que percibo y vivo, entrando en relación con los otros a través de la corporalidad.

En este sentido son interesantes los aportes realizado por Judith Butler (1982), quien aborda desde su formación filosófica el problema de cómo el cuerpo, “condición de acceso al Mundo” es llevado más allá de sí mismo por el género. Butler retoma la reflexión y argumentación beauvoiriana en la que existimos como cuerpo pero que llegamos a ser género: visualiza el género como un estilo de vivir el cuerpo en el mundo.

Denuncia el problema de la restricción de libertad que implica la actual normatividad de género. “Existir” en el propio cuerpo se convierte en una forma personal de asumir, acatar e interpretar las normas de género recibidas, esta autora propone multiplicar las concepciones de género, para que el modelo vigente deje de ser hegemónico.

Respecto a cómo percibimos el mundo, la cultura, las relaciones humanas de pareja, familiares; tomando las recomendaciones teóricas de Bourdieu (1980) el género sería como una especie de “filtro cultural” con el que interpretamos el mundo, y también una especie de armadura con la que constreñimos nuestra vida.

Para los estudiosos e investigadores, el género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a las diferencias de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana (Scott, 1990).

Scott distingue los elementos del género, y señala cuatro principales:

Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.

¹ Año en que las mujeres obtienen el derecho a voto en Chile.

Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculinas y femeninas.

Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género:

- el sistema de parentesco,
- la familia,
- el mercado de trabajo segregado por sexo,
- las instituciones educativas y políticas.

En el capítulo “La comunidad de destino”² de Morin (2001) en relación al aprendizaje ciudadano de alumnos y alumnas que deberá ser considerado e incorporado en el sistema educacional, aflora la interrogante si ese destino propuesto como un aprendizaje; “... memorizado, conmemorado, transmitido de generación en generación por la familia y luego por la escuela, respecto al aprendizaje ciudadano”.

¿Es modificable? O se nos presenta sin posibilidad de considerar o analizar (desde las identidades femeninas y masculinas) ¿Por qué la “Nación” es definida como de sustancia femenina, que integra en sí las cualidades de la Tierra Madre (Madre patria) de Hogar y el Estado es definido como sustancia paternal “el que dispone de autoridad absoluta e incondicional del padre patriarca al que se debe violencia” ¿Cuáles son las estructuras simbólicas y representaciones de género que están implícitas en esta afirmación? ¿Qué impacto tiene para el futuro de niños o niñas este aprendizaje ciudadano?

¿Cómo se realiza esta construcción de identidades desde la percepción de las mujeres y hombres?

Una ventaja que puede tener utilizar la categoría género para designar las relaciones sociales entre los sexos, es planteada por Scott (1990), esta autora propone mostrar que no hay mundo de las mujeres aparte del mundo de los hombres, que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres. La cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás; lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación.

El cuerpo, es un objeto de construcción social, constantemente afectada por el poder social que impone un tipo de femineidad a través de un determinado sistema sexo/género. El cuerpo como consecuencia está abierto al cambio y es objeto de interpretación, sus significados y su jerarquía cambiarán históricamente (Connell 1998). En el orden socio-simbólico patriarcal hay varios elementos que configuran la percepción que tienen del cuerpo las propias mujeres y de la libertad³ que tienen sobre sus propios cuerpos. Uno de ellos es la sexualidad ejercida históricamente por las mujeres.

La relación de dominación sobre los cuerpos, en cada momento de la historia, se convierte en ritual impone obligaciones y derechos; constituye cuidadosos procedimientos, establece marcas, graba recuerdos en las cosas e incluso en los cuerpos; se hace contabilizadora de deudas.

Por este motivo el cuerpo está aprisionado en una serie de regímenes que lo atraviesan; está roto por los ritmos del trabajo, el reposo y las fiestas está intoxicado por venenos —alimentos o valores, hábitos alimentarios— y leyes morales todo junto; al que se proporcionan resistencias.

Por lo general, el poder, el saber y el placer son tres conceptos que se enlazan siempre en un discurso sexual referido exclusivamente a la sexualidad masculina (Foucault, 1977).

² En el capítulo “La comunidad de destino”, del libro *La Mente Bien Ordenada*. (Morin 2001)

³ Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*

¿Cuáles son los efectos de estas construcciones en nuestra cultura y la sociedad en general, cuando estas definiciones de lo femenino y masculino son no modificables?

Uno de los efectos más evidentes es la violencia simbólica. Este concepto abre un espacio para comprender y problematizar procesos “habituales” en la comunicación e interacción interpersonal e institucional a través de los cuales se demarcan posiciones y relaciones sociales, se establecen maneras aceptadas de pensar, de nombrar, de ver o de no ver, mantener silencio; en suma, de producir sentidos de realidad y determinados órdenes sociales, en los cuales el orden de género ocupa un lugar central y estructurante del conjunto.

A partir de este concepto, se abre una nueva mirada sobre los procesos educativos que ilumina las relaciones asimétricas, las representaciones cristalizadas y cercenantes de subjetividades, en los aparentemente inocentes o transparentes intercambios lingüísticos típicos de los ambientes escolares, así como en el conjunto de los vehículos de transmisión de saberes y valores que fundamentan la labor pedagógica.

La violencia en un sentido amplio, puede ser entendida como una acción que entraña un “abuso de poder” en el que se transgreden por lo menos uno o dos derechos humanos fundamentales:

- El derecho a determinar qué hacemos con nuestro cuerpo y qué se hace con él.
- El derecho a tomar nuestras propias decisiones y afrontar las consecuencias de nuestros propios actos, según afirma Garver (1977).

La literatura sobre el tema, generalmente, hace referencia a la violencia ejercida por quien posee un poder legitimado desde el lugar de la autoridad, siguiendo la definición de Weber (1922), el “poder es toda posibilidad de imponer la voluntad propia sobre los demás así como el ejercicio de la influencia”. Este autor plantea que en el ámbito político y social el término más preciso es el de dominación, entendida como la posibilidad de encontrar obediencia frente a un mandato basándose en la creencia de la legitimidad de la dominación. Bourdieu (1985) señala que la dominación de género consiste en lo que se llama en francés *contrainte par corps*, o sea, un encarcelamiento efectuado mediante el cuerpo.

En otra línea, la filósofa Hanna Arendt (2005) concibe el poder como la interpretación simbólica de la solidaridad de un grupo, como la fuente de la cual se alimenta la legitimación y el reconocimiento de las decisiones colectivas. En su opinión “el poder corresponde a la capacidad humana no sólo de actuar sino de actuar en concierto. El poder no es nunca propiedad de un individuo, pertenece al grupo y existe sólo mientras éste no se desintegra”. El sentido habilitante y posibilitador que Arendt otorga al concepto de poder, lo vincula con la potencialidad y el deseo de “poder hacer”, diferenciando poder de dominación y de violencia. En este sentido *La comunidad Inoperante* (Nancy, 2000) devela como un hecho histórico que significó la exterminación a un grupo humano como fue el pueblo Judío, se hizo en torno a la interpretación simbólica de la solidaridad de un grupo.

Vale la pena revisar cuáles son las interpretaciones que están presentes en forma explícita e implícita, a través de nuestro discurso, formas corporales de aceptación o rechazo. También cómo en el discurso público y través de nuestras relaciones diarias y cotidianas validamos formas de legitimar grupos de poder y establecer relaciones que legitiman formas colectivas por sobre una concepción única, perdiendo de esta forma nuestra identidad como si debiera haber una esencia única de lo común.

Es Foucault quien da un giro significativo al plantear que el poder no se centraliza únicamente en estructuras jerárquicas y hegemónicas que influyen en un sentido vertical sino que se expande como malla reticular atravesando todas las relaciones humanas. En este sentido, el poder no puede ser pensado como una propiedad sino como una estrategia. En lugar de reprimir algo preexistente, tiene una capacidad productiva de verdades, de realidades y de clasificaciones con las cuales se van gestando las formas de disciplinamiento y de normalización de cada sociedad en particular.

Para Foucault “las relaciones de poder tienen una extensión extraordinariamente grande en las relaciones humanas (...) éstas pueden ejercerse entre individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, en el cuerpo político, etc.” (1996, pp. 13-14).

No obstante, afirma que el análisis de un campo tan complejo como el de las relaciones de poder, se encuentra a veces con lo que podemos denominar “hechos o estados de dominación en los que las relaciones de poder, en lugar de ser inestables y permitir a los diferentes participantes una estrategia que las modifique, se encuentran bloqueadas y fijadas.” (1996, pp. 13-14).

Su mirada sobre las instituciones como enclaves de disciplinamiento social lo lleva a afirmar que la escuela, destinada a brindar protección y seguridad, además de sus objetivos educativos específicos, opera en realidad como “institución de secuestro”. Es uno de los productos de la modernidad, cuya finalidad primordial es la de fijar a los individuos a los aparatos de normalización que garantizan determinadas formas de producción y reproducción de un orden social. Una de sus contribuciones más potentes es haber hecho visibles los mecanismos de transformación / creación de los cuerpos, las mentes o el psiquismo y los pesares de sujetos acordes con los requerimientos del capitalismo. Cómo refinados dispositivos técnico-políticos logran hacer dóciles y útiles a los sujetos para un determinado sistema de producción y reproducción de la vida social y esto nos acerca más al concepto de violencia simbólica, el cual remite necesariamente a Bourdieu (1985), quien establece una estrecha relación entre violencia simbólica y lenguaje.

En su visión, el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o de conocimiento sino de poder. Las personas buscan no sólo ser comprendidas sino obedecidas, creídas, respetadas, distinguidas. La competencia lingüística consiste en el derecho de algunos de utilizar el lenguaje legítimo (Bourdieu, 1985). El reconocimiento de la legitimidad del lenguaje oficial está inscrito en un conjunto de disposiciones o habitus. En palabras de este autor, “el habitus es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas (...) los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc.”.

Violencia simbólica es así, la imposición de una arbitrariedad cultural (cualquier lenguaje estándar sancionado oficialmente constituye una) y de una norma lingüística impuesta a través de la formación gradual de un “mercado lingüístico” unificado y asimétricamente estructurado. No es, entonces, una forma de dominación ejercida a través de la comunicación en forma explícita y visible, sino que es el ejercicio de la dominación a través de un uso legitimado del lenguaje, sin que ésta se reconozca como tal.

¿De qué manera ha modificado la forma de vida de hombres y mujeres y su relación de género, la apatía evidenciada en el texto “La era de vacío”? (Lipovetsky, 1986). Según el autor hace algunos años han aparecido nuevos comportamientos que revelan una sensibilidad inédita: vivir y trabajar se ha vuelto una reivindicación popular; el retorno a los valores que cambia cada seis meses; vivir sin niños o que un niño de cada cuatro sea educado por sólo uno de los padres; el *hombre cool* no es ni el decadente pesimista de Nietzsche ni el trabajador oprimido de Marx, se parece más al telespectador probando por curiosidad uno tras otro los programas de la noche, al consumidor llenando su carrito. Esta apatía es la inducida por el campo vertiginoso de las posibilidades con que se cuenta, es la apatía new-look.

Al respecto Edgar Morín en “Politique de Civilisation” (1997), afirma que desarrollo, contemplado únicamente desde un punto de vista económico, no descarta ni mucho menos un subdesarrollo humano y moral. Esta degradación de la calidad respecto a la cantidad es síntoma de nuestra crisis de civilización, pues vivimos en un mundo dominado por una lógica técnica, económica y científica.

La Mundialización tiene evidentemente un aspecto muy destructor por propiciar el anonimato, la uniformización de culturas, la homogeneización de las identidades, pero representa también una oportunidad única para los hombres y mujeres de las diferentes culturas del planeta de comunicarse, comprenderse y favorecer los mestizajes.

Morín al hablar del desarrollo propuesto por occidente, afirma que no es sustentable lo que ha generado un “civilización no sustentable”.

La Globalización es una totalidad cerrada que deja una diversidad de mundos en la intemperie, es excluyente, simplificadora y reduccionista.

¿Cuáles son las estrategias que podemos adoptar vislumbrando una ecología de la acción según Morín, (1999)?

Primero, se debe revisar críticamente aspectos que resultan menos obvios durante la práctica escolar, pero que quizás son tanto o más influyentes en la reproducción de las jerarquías genéricas, estos son ciertos procedimientos y reglas naturalizados, las formas de organización del trabajo escolar, los saberes y experiencias ignoradas, en especial las que se han desarrollado en el ámbito privado, la clasificación y jerarquización de las distintas áreas de conocimiento, en palabras de Apple (1994), “los silencios, las presencias ausentes en todos los mensajes escolares”. Por todo ello, el cambio curricular debería encararse como un ejercicio de paciencia, de modestia y de creatividad.

Segundo, el concepto de género considera la aceptación de la existencia de diversos modelos de familias, la postura constructivista en la concepción de la realidad social y la formación de los sujetos, así como el grueso de los contenidos propuestos para el área de formación ética, ciudadana, y una noción de sujeto fundada en valores trascendentes.

Considerar que el constructivismo ha permitido comprender la profundidad y el enraizamiento del valor simbólico del género en la construcción de las organizaciones sociales, los roles y las relaciones interpersonales. Y que nos hace conscientes de los determinantes de las categorías genéricas en la valoración, el conocimiento y el lenguaje que debemos procurar en todos los ámbitos de la vida social y particularmente en la educación visibilizar y modificar.

La tarea actual desde el constructivismo⁴ en el entendido que lo masculino y lo femenino son construcciones de identidades sociales sobre un ser que tiene instintos, disposiciones, características anatómicas y patrones de conducta. Beauvoir en la expresión: “No se nace mujer se vuelve una mujer”. Cuando joven se aprende la autoidentidad con las expectativas de su cultura, la cual no surge por razones fisiológicas o esencialistas. La perspectiva de género permite tener una visión crítica de las determinaciones sociales del rol impuesto y modificarlo, junto con las instituciones que lo propician, de manera que se ajuste más a los intereses femeninos.

Es necesario explicitar, que si bien el saber sobre una serie de características de lo femenino ha sido construido a partir del estudio de los espacios de socialización femenina, los valores y orientación moral que de allí se siguen no son considerados como consustanciales de lo femenino, sino que son aspectos culturales, que abren a la comprensión de una determinada construcción ética que ha sido posible dentro de la cultura tradicionalmente catalogada como femenina.

Si la raza, la etnia, la clase, el género son construcciones sociales básicas en el proceso de la identificación o de la diferencia, la cultura es, al mismo tiempo, el resultado de la manera en que fue construida esa diferencia. Lo que cuenta es la forma en que el otro, el distinto, el raro es considerado.

A modo de conclusión: ¿Cómo es posible incorporar la perspectiva de género a la educación?

Aunque parezca obvio, vale la pena destacar que todo intento por integrar el enfoque de género a la educación no se produce en un vacío, sino en instituciones marcadas por una historia y una cultura sedimentada, atravesadas por relaciones de poder, sujetas a reglas establecidas, encarnadas en actores con perfiles definidos; y en estos últimos años, embarcadas en un conjunto de cambios.

Por el contrario, importa subrayar que la escuela debe ser vista como una agencia socializadora, compleja y dinámica en la que conviven en tensión, representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de normativas, valores y prácticas “legítimas”, “normales” y “transgresoras”.

Para ello es necesario reconocer que difícilmente puede operar como un dispositivo de disciplinamiento social basado en la represión explícita y la inculcación de obediencia a ciertos

⁴ Presume la prioridad histórica y epistemológica de lo social sobre lo individual

valores, sino que debe apelar a mucho más a otros estímulos como la persuasión, y sobretodo a la construcción “racional” del sentido común.

La escuela perfila y legitima ciertos ideales y deseos, instituye criterios de realidad y verdad, y participa de la formación de las “promesas de felicidad” de la época, con lo cual va conformando una trama de representaciones que persuaden a los/as estudiantes a desear ocupar determinados lugares sociales y aceptar un orden social y de género que se presenta como natural, verdadero y racional.

Es necesario, ampliar y profundizar en el ámbito de la cultura escolar que pone en manifiesto los estereotipos sobre género y los efectos que estos tienen en la formación integral de las niñas, los niños y las/los jóvenes. Dar respuesta a las necesidades de perfeccionamiento profesores y profesoras en cuanto al impacto de la socialización de género en la configuración de la identidad de lo femenino o masculino y del espacio escolar.

Además, se requiere crear estrategias que promuevan nuevas formas y espacios de participación de niñas, niños y las/los jóvenes, para el surgimiento de liderazgos positivos que transformen la convivencia escolar, a la luz de las nuevas demandas de la sociedad a la educación.

Otro desafío, es diseñar un proyecto orientado a transformar la escuela en un espacio de ejercicio de la ciudadanía para niños, niñas y las/los jóvenes, de manera de generar el desarrollo de un nuevo liderazgo basado en la igualdad de género. Que permita, tensionar las teorías tradicionales de la “socialización de los roles sexuales”, que están atravesadas por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo y prescriptivo, les ofrecen distintas formas de percibirse, percibir al otro género y actuar desde diversas posiciones genéricas. De ahí que en cada sujeto/a convivan distintos modelos de género, que a su vez “ganan” distintos predomios según los contextos, vínculos y momentos de la vida.

También están interpelados/as por discursos de clase, etnia, de subculturas particulares, etc., que pueden articularse de manera más o menos fragmentaria y dinámica con las representaciones de género. Por ello es importante entender que las personas *construyen su identidad genérica a partir de procesos de acomodación, supervivencia, resistencia y crítica a los modelos vigentes*. Weedon, (1987). Los aportes de la teoría postestructuralista han contribuido mucho a la comprensión de las formas complejas en las que el significado, las instituciones, el poder, las subjetividades y el género se intersectan. Según Weedon, este enfoque permite entender con una mirada nueva, cómo las mujeres se construyen como sujetos y también cómo resisten a las posiciones que les son asignadas dentro de un espacio discursivo que es además, un espacio de poder y por lo tanto de conflicto. En otros términos, se trata de concebir a los/as sujetos/as en los dos sentidos de este término: como sujetados/as a condicionantes sociales, pero también activos/as en su autodefinición y determinación.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1994). Text and Context: The State and Gender in Educational Policy. *Curriculum Inquiry*, 24(3), pp. 349-359.
- Arent, H. (2005). *La condición humana*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. (1980). *Le Sens pratique*. París: Editions de minuit.
- (1985). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- (1988). Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory*, 7(1).
- Beauvoir, S. (1970). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo XX.
- Butler, J. (1982). *Variations on Sex and Gender: Beauvoir, Wittlg and Foucault. Feminism as Cri, Tiq/Ut*. Minnesota, USA: University of Minnesota.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar. Michel Foucault habla del soldado y de su 'retórica corporal de honor'. *Discipline and Punish* (pp. 135-169). México: Editorial Siglo XXI.
- (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- (1978). *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Altamira.
- Garver, N. (1977). What Violence Is. *Social Ethics, Morality and Social Policy*. Nueva York: McGraw Hill.
- Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Ed. Alianza.
- Husserl, E. (1986). *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México: FCE.
- Lamas, M. (2000). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Rigsa.
- Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento Complejo*. España: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- (2001). *La Mente Bien Ordenada*. España: Seix Barral.
- (2001). *El pensamiento Complejo*. España: Seix Barral.
- Nancy, J. L. (2000). *La Comunidad inoperante*. Santiago de Chile: LOM Ediciones
- Olavarría, J. (2001). *Identidades Masculina/s, violencia de género y cultura de la Paz. Antecedentes para el debate en América Latina*. Chile: Flacso.
- Lamas, M. (1995). Cuerpo e identidad. En Arango, L. M. León y M. Viveros (comp.), *Género e identidad. Ensayos sobre lo Femenino y lo masculino*. Bogotá: Tercer mundo Editores.
- Scott, J. (1990). Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *American Historical Review*, 91(5), pp. 3-24.
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Weber, M. (1922). *Estado y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and Poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell.

SOBRE LA AUTORA

Raquel Flores: Directora del Centro de Investigación y Evaluación Educacional. Universidad Autónoma de Chile. Profesora de Educación General Básica, Universidad de Chile, estudios de postgrado en Currículo y Evaluación, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. En la trayectoria profesional docente destacan catorce años de experiencia en aula en primer y segundo ciclo básico y en cargos directivos principalmente entregando asesoría técnica a ambos niveles educacionales. Diez años de trabajo en la formulación de políticas públicas a través de la formación inicial docente en conjunto con el MINEDUC y Consejo Superior de Educación, y el trabajo académico como Docente Escuela de Pregrado. Departamento Educación. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En la formación continúa de profesores realizando asesoría técnica, seguimiento y evaluación a través de la formación de equipos directivos y en el perfeccionamiento de profesores a través de universidades en coordinación con el Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones Pedagógicas CPEIP. En el área de la

investigación, asesoría técnica en materias de Gestión al Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (CNCA); Dirección Nacional de Bibliotecas y Museos (DIBAM); la Comisión Nacional de Ciencias y Tecnología CONICYT; al Consejo Superior de Educación y la creación de grupos de investigadores en materias educacionales en ambos organismos estatales.

La investigación-acción como estrategia de transformación de la didáctica de la lengua escrita

Reina Caldera de Briceño, Universidad de los Andes, Venezuela

Resumen: La investigación se inscribe en una orientación cualitativa de tipo investigación-acción. El propósito fue transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita que se desarrolla en la educación primaria venezolana, con el fin de formar niñas y niños escritores en la escuela, en un proceso que implicó aprender en la acción, teorizar sobre la práctica y participar en la solución de los problemas educativos. La experiencia se desarrolló en cuatro fases: Diagnóstico, planificación o descripción del plan de acción, acción transformadora y evaluación. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron: observación participativa, entrevistas, diario del docente, materiales escritos y grabaciones de audio y vídeo. Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: reducción de los datos en categorías de análisis y triangulación. El estudio generó resultados que permitieron presentar una propuesta teórica-práctica para la enseñanza-aprendizaje de la escritura en Educación primaria que abandone la práctica tradicional y se aproxime a una didáctica de procesos que favorezca la integración de los componentes del lenguaje: hablar-escuchar-leer-escribir. Adicionalmente, la propuesta tiene implicaciones importantes en el proceso de formación de docentes lectores y escritores, investigaciones en el área y diseño de políticas nacionales en materia de lectoescritura.

Palabras clave: Investigación-acción, aprendizaje, enseñanza, escritura, didáctica

Abstract: The study is based upon the qualitative perspective of research action. The purpose was to transform the teaching – learning process of written language developed at Venezuelan elementary school; the aim was to educate children as writers at school in a process that involved learning through action, theorize upon practice and participation in the solution of educative problems. The experience was developed in three phases: diagnosis, planning or description of action plan, transformative action, and evaluation. For gathering information were used: participant observation, interviews, teacher's diary, written artifacts and audio/video recordings. Two phases were followed for data analysis: reduction of information in categories, and triangulation. Results allowed a theoretical – practical proposal for teaching and learning writing in elementary education that avoids traditional practices, and approximates to a didactics which integrates language components: speaking, listening, reading and writing. In addition, the proposal has relevant implications for the process of educating teachers as readers and writers, research in the area and the design of national policies in reading and writing.

Keywords: Research Action, Learning, Teaching, Writing, Didactics.

Introducción

En el marco educativo del siglo XXI, cuando se plantean reformas o cambios surge la investigación-acción como una alternativa metodológica para proponer solución a los problemas, a partir de un proceso que implica mejorar la educación mediante su transformación, aprender en la acción, teorizar sobre la práctica, participar en la solución de los problemas educativos, y formar al docente como investigador. La investigación-acción permite modificar el evento estudiado, desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, en este caso, profesores y alumnos, aplicando sobre él una intervención especialmente diseñada, donde se pretende sustituir un estado de cosas actual, por otro estado de cosas deseado.

De allí que, se entiende por investigación-acción, un trabajo fundamentalmente educativo orientado hacia la acción, el aprender por la búsqueda y la investigación de nuestras realidades, con el fin de solucionar un problema (Martínez, 1996: 223). En Palabras de Elliot (2000: 16), la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables o problemáticas, susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica. Esta definición se complementa con la presentada por Latorre (2007:19), cuando expresa que,



la investigación-acción es un medio de apoyo al aprendizaje profesional del docente al generar comprensión y conocimiento educativo de la enseñanza para mejorar su práctica profesional.

Una de las propuestas más significativas de la investigación-acción es la de favorecer la formación de un docente investigador con capacidad de reflexionar sobre su práctica, es también, la idea de un profesorado crítico, capaz de cuestionar, indagar, analizar e interpretar las prácticas y situaciones académicas que el quehacer docente conlleva. De manera que, la investigación- acción a través de un proceso de acción – reflexión – acción, contribuye a consolidar el proceso de desenvolvimiento docente, como también a la eliminación de estereotipos de enseñanza-aprendizaje, a valorar el trabajo creativo y productivo, y a construir nuevas ideas y conocimientos.

Para Maldonado y Girón (2009), “la calidad de la educación depende, en gran medida, de la formación docente y de cómo dirige y orienta el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 12). En el contexto del aula de clase, el docente tiene la oportunidad de examinar sus experiencias (funciones), reflexionar sobre su saber hacer (objetivos, contenidos, métodos) y sobre la base de la reflexión, proponer acciones de intervención, comprensión y posibles mejorar de las prácticas educativas.

La reflexión es un proceso que capacita a los docentes a explorar, examinar y comprender mejor la acción, las situaciones problemáticas y la relación teoría-práctica (Schön, 1992). Desde esta perspectiva, el docente puede pasar de un saber-hacer técnico, instrumental, normativo y repetitivo a una transformación o construcción de un saber-hacer innovador y crítico-reflexivo surgido de la investigación, la acción, el diálogo, la comunicación y la toma de conciencia acerca del mejoramiento de su labor educativa y de su formación como investigador.

Considerando este planteamiento y ubicados dentro de los factores que evidencian la deficiente calidad educativa en la escuela, se destaca, primero, la constante aplicación de métodos tradicionales y una didáctica de la escritura que no esta acorde con los avances de la tecnología y la comunicación; y segundo, un docente poco preparado para romper los paradigmas que han entorpecido, enraizado y estancado la didáctica.

Según Caldera (2006), el aparato escolar concibe la enseñanza y el aprendizaje de la escritura como el desarrollo mecánico, rígido, memorístico y repetitivo de transcripción, copia de textos, o producción oraciones sueltas y párrafos aislados con la intención de responder a tareas asignadas por el docente. Por esta razón, se necesita una didáctica que valore el lenguaje como fenómeno socio-cultural y que asegure la formación integral del ciudadano; así como, la interacción humana, las potencialidades comunicativas, la adquisición de conocimientos y valores, el acceso a la lectura y escritura como acciones cognitivas y afectivas placenteras y el reconocimiento de la literatura como fuentes de recreación goce estético y reflexión, entre otros aspectos.

Por otra parte, para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos, las competencias, las características personales, las funciones profesionales y la motivación que se requieren para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase. Para Caldera (2012: 92), la formación del docente requiere de un perfil polivalente, flexible y dinámico que integre distintos componentes: personal-actitudinal, teórico-conceptual, práctico-metodológico, lingüístico-comunicativo, investigativo-participativo y socio-cultural. El componente de investigación permite confrontar la teoría con la práctica, involucrarse en la solución de los problemas, aprender en la acción y transformar o cambiar la didáctica. La labor del docente demanda un proceso permanente de investigación, reflexión y acción; esto significa, un docente que sabe qué hacer, cómo hacerlo, por qué y para qué.

Ante esta realidad surge la necesidad de realizar una investigación- acción en el área de la didáctica de la lengua escrita como alternativa para ayudar al profesorado a resolver problemas prácticos del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, en la educación primaria venezolana que impide la formación de escritores. Además, de contribuir en la formación de docentes investigadores, entendida ésta como un proceso a través del cual se adquiere una formación epistemológica, teórica, metodológica y estratégica para estudiar, comprender y transformar su práctica educativa (Elliot, 2000).

De ahí que, al examinar en profundidad este problema educativo se evidencia que, la segunda causa de fracaso escolar en Latinoamérica es la falta de adquisición de las competencias básicas de

lectura y escritura que se producen fundamentalmente por deficiencias didácticas y metodológicas a la hora de abordar la enseñanza de estas actividades del lenguaje en la escuela y el hogar (Odremán, 2001). La escolaridad básica universal no asegura la práctica cotidiana de la lectura y de la escritura, en consecuencia, no ha producido lectores y escritores en el sentido pleno, esto es, usuarios de la escritura como herramienta para la adquisición y producción del conocimiento, medio de comunicación, instrumento de organización del pensamiento y expresión de ideas (UNESCO, 2005). Los estudiantes de diferentes niveles educativos (sin hablar de doctorado y postdoctorado), confrontan serias dificultades para expresarse en forma clara y coherente por escrito. Esta situación ha sido entendida como determinante de fracaso escolar, exclusión, deserción escolar y de analfabetismo funcional (Ferreiro (2000).

Por esta razón, el trabajo plantea una transformación de la didáctica de la lengua escrita, a partir de tres preguntas clave: ¿Con qué concepciones teóricas y metodológicas se aborda el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura en la educación primaria venezolana? ¿Cómo transformar, con éxito, la didáctica de la lengua escrita? ¿Cuál es el papel del docente como mediador de la didáctica de la escritura?

Las interrogantes anteriores giran en torno a la didáctica como el arte de enseñar, pero desde la propuesta de un nuevo enfoque en la relación enseñanza-investigación y teoría-práctica. En el primer caso, la enseñanza se concibe como actividad investigadora y la investigación como actividad autoreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza es un fenómeno social y cultural, construida, interpretada y realizada por el profesorado (ELLIOT, 2000). En el segundo caso, teoría y práctica mantiene una estrecha relación y un constante diálogo, pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal ni el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.

Objetivo General de la investigación

Transformar la didáctica de la lengua escrita, a partir de la investigación- acción, para formar niños escritores, en los tres últimos grados de la Educación Primaria venezolana, de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa”, ubicada en Trujillo, Venezuela, durante el año escolar 2011 – 2012.

Objetivos específicos

- **Diagnosticar** las estrategias metodológicas utilizadas por el docente para la enseñanza de la escritura, antes de la intervención de los procesos de la investigación-acción.
- **Planificar** un plan de acción para transformar la didáctica de la escritura en la escuela.
- **Aplicar** en el aula estrategias de enseñanza – aprendizaje del lenguaje escrito, diseñadas por el equipo de docentes investigadores para favorecer la formación de niños escritores en la escuela.
- **Evaluar** los efectos de las estrategias aplicadas con el fin de ir conformando criterios metodológicos que orienten la actuación del docente en el aula.
- **Proponer** estrategias metodológicas y principios teóricos que apoyen, expliquen y orienten la didáctica de la lengua escrita en la educación primaria venezolana.

Investigación-Acción y didáctica de la escritura

Para cumplir con los objetivos planteados fue necesario recurrir al proceso de la investigación-acción que diferencia entre cuatro fases: Diagnóstico, planificación de la acción transformadora, ejecución de la acción y evaluación. Estas fases no son secuenciales, ellas se superponen unas a otras, en una invitación a explorar, aprender, reflexionar, actuar y cambiar; el carácter cíclico implica una relación dialéctica entre la teoría y la práctica. A continuación se describen cada una de estas fases:

1. **Fase de diagnóstico** (septiembre-octubre 2011): En esta fase se realizó un proceso de indagación sistemática previo a la aplicación del plan de acción que identificó aspectos sig-

nificativos que facilitan o entorpecen la enseñanza-aprendizaje de la escritura en el contexto del aula de clase: el hacer docente, la actitud y participación de los niños, los materiales y recursos utilizados para enseñar a escribir y las prácticas de evaluación del aprendizaje, entre otros aspectos. En este sentido, la investigación se llevó a cabo con 150 alumnos y 03 docentes de los últimos tres grados de Educación Primaria (4°, 5° y 6°) con edades comprendidas entre los nueve y los doce años, de la Unidad Educativa Bolivariana “Santa Rosa”, ubicada en Trujillo, Venezuela, durante el año escolar 2011 – 2012.

2. **Fase de planificación** (noviembre-diciembre 2011): Con base en el diagnóstico, durante la fase de planificación se organizó el “plan de acción” para mejorar y cambiar la problemática seleccionada. Por ello, se conformó un equipo de docentes-investigadores que se reunió una vez por semana, durante el año escolar, en un Curso-taller de capacitación y actualización para leer y discutir el material bibliográfico; intercambiar opiniones sobre el trabajo de aula (objetivos, contenidos, actividades, recursos y evaluación) y diseñar proyectos de aprendizaje de la lengua escrita, de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos. En el Curso-taller, los docentes diseñaron seis proyectos de escritura: 1) Escribiendo cuentos de animales (Texto narrativo: cuento); 2) Intercambio de correspondencia (Texto personal: carta) 3) Escribiendo recetas de cocina (Texto instruccional: recetas); 4) Cuidando nuestro ambiente (Texto publicitario: Afiche); 5) Investigar para informar (Texto informativo: Noticia) y 6) El mundo de la imaginación (Texto poético: Poemas);
3. **Fase de ejecución de la acción transformadora** (enero-junio 2012): En esta fase se llevó a cabo la *acción transformadora en un proceso que describe la ejecución* de los proyectos de escritura diseñados, durante la fase de planificación. En este sentido, la dinámica general de aplicación de los proyectos comprendió tres aspectos fundamentales:

- a. Atención al proceso de producción del texto escrito: planificación, redacción y revisión. Esto significó que los alumnos-escritores en la composición de textos (cuentos, cartas, noticias, recetas de cocina, afiches y poemas) debían experimentar actividades relacionadas con el subproceso de planificación o preescritura (antes de escribir) que implicó: identificar el propósito del escrito, tipo de texto, lenguaje a emplear, contenido y posible lector. Esta actividad ofreció un espacio para realizar borradores, analizar la situación de comunicación (emisor, mensaje, receptor, propósito, tema), consultar bibliografía, conversar sobre la experiencia, hacer esquemas mentales, dirigir preguntas y trabajar en equipo.

En la fase de redacción o textualización (durante la escritura) los alumnos-escritores, a través de la mediación del docente, procedieron a redactar o plasmar las ideas sobre el papel atendiendo aspectos tales como: expresión clara del mensaje, coherencia y cohesión del texto, sintaxis correcta y vocabulario adecuado, entre otros aspectos. Entre las actividades realizadas se destacan: utilizar palabras, oraciones y párrafos para expresar el mensaje, seleccionar ideas principales y secundarias, identificar las dificultades que impiden expresar las ideas, y asegurar la coherencia y cohesión del texto.

La fase de evaluación o revisión (después de la escritura), fue el momento de volver sobre lo ya escrito, releyendo y evaluando, para buscar errores o imperfecciones y corregir o reformular aspectos. Algunas actividades evaluación realizadas: analizar la precisión de las ideas, revisar la organización y presentación de contenido, examinar la adecuación a la audiencia y corregir aspectos ortográficos, sintácticos y de léxico.

- b. Comprensión del fenómeno ortográfico. La enseñanza de la ortografía en el aula de clase proporcionó al alumno una conciencia ortográfica contextualizada en el uso comunicativo del lenguaje, porque el *aprendiz de escritor* necesita comprender que el lenguaje escrito expresa mensajes. En consecuencia, las palabras escritas de forma incorrecta, los acentos mal colocados u omitidos, la puntuación deficiente, altera el sentido de las ideas que se quieren expresar y el mensaje no es captado con facilidad. Para llevar a cabo este trabajo con los aspectos formales o

convencionales de la escritura se abordaron actividades como: la reescritura de cuentos o noticias en equipos para reconocer los usos de los signos de puntuación, acentuación y ortografía correcta de palabras; el desarrollo de mini-lecciones de 10 o 15 minutos de duración para atender a dificultades específicas detectadas durante la fase de redacción, como por ejemplo: uso de la letra mayúscula. Por último, se evitó la enseñanza de reglas y ejercicios de repetición aisladas de un contexto como copias y dictados.

- c. Abordaje de la evaluación formativa del aprendizaje. El principal propósito de la evaluación de la escritura fue proporcionar información al alumno-escritor para mejorar su desempeño. En este sentido, se llevó a cabo la evaluación interna o autoevaluación y la evaluación externa que precisa la ayuda del docente, con el propósito de reconocer los aprendizajes logrados, y las limitaciones o problemas confrontados. Además de hacer de la evaluación una actividad divertida, entretenida, reflexiva, y motivante, que implicó al alumno y lo responsabilizó de su propio aprendizaje. Para ello, se diseñaron dos instrumentos:

1. Un registro metacognitivo y afectivo, contenido de cinco interrogantes: ¿Qué aprendí durante las actividades realizadas en el aula? ¿Cuándo puedo utilizar lo aprendido? ¿Qué dudas tengo? ¿Qué me agradó más del trabajo realizado? ¿Cómo calificar el trabajo en grupo?
2. Una lista de cotejo que registra la producción de cada tipo de texto: cuento, carta, poema, noticia, receta de cocina y afiche. A continuación se ejemplifica los ítems del instrumento de evaluación de la carta: Indiqué el lugar y la fecha, precisé a quién dirijo esta carta, coloqué el saludo, escribí el motivo de mi carta, terminé mi carta con una fórmula de cortesía, comencé mis oraciones con mayúscula, estructure mi escrito en párrafos, y cometí faltas ortográficas.

- 4. Fase de evaluación:** Esta fase fue asumida como un proceso permanente que implicó: interpretación, reflexión, integración de los resultados y replanificación. La valoración de las acciones ejecutadas incluyó la comparación de lo planificado con lo realizado, y el análisis de todos los registros; en consecuencia, fue necesario utilizar la triangulación de diferentes fuentes de información, la construcción de indicadores de avance y categorías de análisis. Por otro lado, esta fase permitió la construcción teórica (tema de estudio) y la preparación de las conclusiones y reflexiones para el informe final. Igualmente, la evaluación de la investigación arrojó información que condujo a la toma de decisiones, como por ejemplo: modificar o cambiar la metodología, utilizar nuevos materiales y recursos para el aprendizaje, revisar los objetivos logrados y redistribuir funciones entre los participantes. En general, la evaluación permitió tomar decisiones colectivas para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura.

Instrumentos y técnicas de recolección de información

Para llevar a cabo la recolección de información se utilizaron métodos y técnicas cualitativas, tales como: observación participativa, entrevistas a docentes y alumnos, registro diario del docente, grabaciones de vídeo y materiales escritos.

1. Observación participativa: Las observaciones se llevaron a cabo, tres veces por semana, durante las actividades programadas para el Área de Lengua, durante ellas se elaboraron “notas de campo” que permitieron registrar los eventos promovidos y realizados por los docentes antes, durante y después de la escritura de textos; así como las respuestas de los niños a esas actividades.
2. Entrevistas a docentes y alumnos: Se realizaron cuatro entrevistas a docentes con la finalidad de conocer sus concepciones, actitudes, valores y hábitos sobre escritura; así como, su experiencia en alfabetización de los niños en la escuela: cómo enseña a escribir, cómo fue su formación de escritor, qué cursos de actualización en el área de lectoescritura ha realiza-

do, y cuáles son los cambios incorporados en la práctica pedagógica como resultado de la aplicación del plan de acción. Igualmente, se realizaron tres entrevistas a los alumnos con el propósito de conocer sus nociones sobre la lengua escrita antes de iniciar la intervención, las respuestas a las actividades ejecutadas en el aula y las transformaciones experimentadas al final del año escolar.

3. Grabaciones de audio y vídeo: El uso de grabaciones permitió el registro de las entrevistas que se realizaron durante la investigación; una vez lograda su transcripción se procedió a analizar las respuestas obtenidas y elaborar un sistema de categorías. Los videos se utilizaron para registrar los eventos de escritura desarrollados por los docentes y alumnos en el aula de clase. Se seleccionó la filmación de aquellas situaciones consideradas significativas para percibir las reacciones de los participantes en el proceso de construcción de la lengua escrita. La información fue clasificada, identificando acontecimientos por su nombre, por ejemplo: clases, reuniones, recreos, etc.; posteriormente, se revisó lo grabado a fin de identificar patrones. Estas grabaciones permitieron profundizar en eventos y confirmar o rechazar aseveraciones que surgieron en el análisis de la información.
4. Registro diario del docente: Los docentes llevaron un registro diario de sus observaciones y reflexiones sobre lo acontecido en la jornada diaria en cuanto al ambiente de la clase, actividades, actitud de los alumnos, estrategias adecuadas, relación alumno-maestro, instrumentos de evaluación, logros, dificultades y anécdotas, con la finalidad de proponer acciones que permitieran introducir modificaciones, orientar y retroalimentar el proceso. El registro representó una descripción que condujo a un proceso reflexivo y de eje organizador de la actividad investigadora, que permitió “en” y “sobre” la práctica buscar alternativas de solución a los problemas didácticos de enseñanza-aprendizaje de la escritura.
5. Materiales escritos: Las producciones escritas de los alumnos fueron de gran utilidad para la investigación ya que constituyeron evidencia de la didáctica que se desarrolló en el aula, como por ejemplo: criterios de enseñanza, concepciones sobre el aprendizaje y prácticas evaluativas. Entre los materiales escritos recopilados y analizados se destacaron: cuadernos de clase, trabajos realizados por los niños, boletines, pruebas, planificación del docente, informes, programa, etc.

Análisis e interpretación de la información recolectada

Toda la información recolectada se transcribió para su análisis y después se sometió a dos procesos: 1) Reducción de datos en categorías de análisis; éstas cumplieron una doble función, como divisiones perceptibles que guiaron la recogida de datos y medio de convertir los datos brutos en subconjuntos manejables (Goetz y LeComte, 1988); y 2) Triangulación. La triangulación consistió en confrontar los datos obtenidos por diferentes métodos y fuentes (notas de campo, entrevistas, vídeos y registro diario del docente), confrontación de las informaciones obtenidas desde la perspectiva de los sujetos participantes (alumnos, docentes e investigadora), y confrontación de las teorías (cognoscitivista, constructivista y lingüística textual).

Las categorías surgidas fueron: a) Nociones de escritura de docentes y alumnos, entendida como el marco de referencia, o las ideas, creencias, actitudes y representaciones que tienen los alumnos sobre la escritura (Cassany, 2001); b) El proceso de producción del texto escrito siguiendo tres fases: planificación, redacción y revisión; y c) El papel del docente como mediador de la didáctica de la escritura.

Resultados de la fase de diagnóstico:

El diagnóstico del aprendizaje del grupo de alumnos en relación a la escritura arrojó los siguientes resultados: la mayoría de los alumnos reconocen que no les gusta escribir, el tipo de escritura que realizan con mayor frecuencia es la copia, dictado y planas exigidas en la escuela y el hogar, consideran la escritura como obligatoria, desagradable y compleja y los niños en su mayoría desconocen

los servicios de biblioteca. En cuanto a los docentes encontramos: deficiente capacitación y actualización profesional, dependencia el programa, ausencia de reflexión sobre el quehacer docente y predominio del trabajo individualista; en consecuencia desarrollan actividades de escritura aburridas, repetitivas y poco significativas.

Resultados de la fase de planificación:

El proceso de planificación permitió reflexionar sobre la didáctica cotidiana para identificar los factores que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los niños. En este sentido, se acordó fomentar la lectura como una forma de apropiarse de la escritura y evitar la práctica tradicional de producción de textos como una actividad rígida y sin sentido (copia, dictado y planas). Además de, abordar la escritura como proceso: planificación, redacción y revisión; propiciar espacios para la escritura espontánea, permitir la interacción de los niños con diferentes tipos de textos (libros, periódicos, revistas, cuentos, afiches), entre otros aspectos.

Resultados de la fase de ejecución de la acción transformadora:

La ejecución del plan de acción permitió registrar actividades didácticas dedicadas a la producción de textos en una situación real, en el marco de proyectos de aprendizaje e integrando la escritura con los otros componentes del lenguaje: escuchar, hablar y escribir. Además de aplicar variados instrumentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación, fomentar la reflexión metacognitiva y metalingüística, dominar los aspectos formales de la escritura (uso de signos de puntuación e interrogación, ortografía, uso de conectivos y mayúsculas, etc.), entre otros aspectos.

Resultados de la fase de evaluación de la investigación:

La evaluación de las actividades planificadas y ejecutadas en el aula de clase, durante el desarrollo de la investigación-acción, permitió ofrecer un conjunto de proposiciones teórico-prácticas, para comprender, explicar y transformar la didáctica de la lengua escrita en Educación Primaria, tales como: 1) Cambiar la concepción de escritura (reproducción/producción de textos); 2) Enseñar y aprender la escritura como un proceso gradual y progresivo; 3) Insistir en la dimensión sociocultural de la escritura; d) Enfatizar el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición y producción del conocimiento; 4) Dar importancia al enfoque comunicativo funcional; 5) Abordar la integración de los componentes del lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir); 6) Prestar atención a los aportes de la lingüística textual; 7) Comprender el fenómeno ortográfico; y 8) Empezar la evaluación formativa de la producción escrita.

Hallazgos y logros

El trabajo de investigación-acción sobre la didáctica de la lengua escrita permitió una comprensión más profunda del problema (deficiencias didácticas, en la escuela, que impiden la formación de alumnos escritores) y ofreció no sólo una alternativa que transformó el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino también una opción que formó al docente investigador de su propia práctica docente.

Por tanto, es aconsejable la utilización de la investigación-acción para mejorar la calidad de la educación. La efectividad de esta modalidad de la investigación cualitativa se manifiesta a medida que el docente investigador realiza un diagnóstico del problema, planifica un plan de acción o intervención para mejorar o cambiar la situación no deseada, ejecuta la acción transformadora y realiza la evaluación para determinar aciertos y errores, o para modificar acciones. El resultado de la intervención, favoreció el proceso de aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza del docente.

Relacionado con el proceso de enseñanza de la escritura, la investigación acción ofreció una alternativa que transformó la didáctica de la lengua escrita en un proceso que logró un abandono progresivo de la didáctica tradicional o conductista de la escritura, entendida como reproducción de modelos (copia, dictado, ejercicios de caligrafía) y una aproximación a la didáctica de proceso que

favoreció: 1) Integrar los componentes del lenguaje (hablar-escuchar-leer-escribir); 2) Enfatizar el enfoque comunicativo funcional (enseñar a escribir implica emplear la escritura para transmitir o expresar significado); 3) Desarrollar el pensamiento cognitivo (competencias para analizar, comparar, clasificar, sintetizar, secuenciar y descubrir razones) y metacognitivo de los alumnos (competencias para reflexionar, controlar el proceso de aprendizaje y transferir); 4) Comprender el fenómeno ortográfico; y 5) Cambiar de actitud hacia la escritura.

Relacionado con el aprendizaje de los alumnos, se demostró un avance significativo en la adquisición y desarrollo de competencias para producir textos escritos según la intención, situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la lengua. Por tanto, manifestaron conocimiento y dominio de las etapas de la escritura, aumento importante en el nivel de lectura y participación oral, incremento del funcionamiento metacognitivo y capacidad para construir y utilizar criterios de evaluación del texto escrito.

La experiencia comprobó positivamente que la enseñanza puede mejorar por medio de la investigación-acción educativa y que los profesores son los que están mejor situados para realizar esta investigación. En este sentido, la investigación acción ofreció a los docentes un medio para formarse como investigadores para generar respuestas a los problemas del aula, además de reflexionar con criterio crítico sobre su propia práctica, en una interpretación que superó lo intuitivo y cotidiano, y se acercó a un proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción del saber y el hacer docente, es decir, conocimiento y capacidad para la acción.

REFERENCIAS

- Caldera, R. (2006). *Enseñanza-aprendizaje de la escritura. Una propuesta a partir de la investigación-acción*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- (2012). *Lectura y formación docente. Estrategias de comprensión crítica*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Cassany, D. (2001). Actitudes, valores y hábitos sobre lo escrito y la composición. *Candidus*, 2(17), 24-29.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, España: Morata.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente del verbo leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, España: Morata.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó
- Maldonado, H. y Girón, D. (2009). *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Ediciones CECC / SICA.
- Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
- Ordemán, N. (2001). La situación actual de la lectura y la escritura en el tercer milenio. *Candidus*, 2(17), 33-35.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós.
- UNESCO (2005). Decenio de la alfabetización. [Documento en línea]. Disponible en: www.portal.unesco.org [Fecha de consulta: 2008, junio, 14].

SOBRE LA AUTORA

Reina Violeta Caldera de Briceño: Profesora Titular Jubilada de la Universidad de los Andes, adscrita al Departamento de Ciencias Pedagógicas. Licenciada en Educación Mención Castellano y Literatura (ULA, 1980). Magíster en Literatura Latinoamericana (ULA, 1991), Magíster en Docencia para la Educación Superior (UNERMB, 1998) y Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR, 2004). Línea de Investigación Alfabetización y Lenguaje. Conferencista internacional ha publicado tres libros y varios artículos sobre esos temas en Revistas como: *Ágora, Educere, Acción Pedagógica, Revista de Pedagogía, Laurus, Indivisa* y *Revista de investigación*. Investigadora acreditada en el PEI-ULA y PPI-ONCTI. Miembro activo del Grupo de Investigación Educativa Escuela Comunidad (GIEEC).

La construcción discursiva de la identidad andaluza y la reproducción de la memoria colectiva en la serie *La respuesta está en la historia*¹

Kamil Fleissner, Universidad de Economía en Praga, República Checa

Resumen: El propósito general de este estudio es analizar la construcción discursiva de las representaciones de la identidad social y de la memoria colectiva de los andaluces en la serie “La respuesta está en la Historia”. Reflejando las explicaciones teóricas de la construcción de la identidad y los conceptos de la memoria colectiva, y usando la perspectiva teórico-metodológica del análisis crítico del discurso identitario, clasifico y exploro las principales estrategias discursivas usadas en el programa.

Palabras clave: identidad social, memoria colectiva, estrategias discursivas, Andalucía

Abstract: This study aims to analyze the discursive representation of andalusian collective identity and memory in the television series “La respuesta está en la historia”. I will reflect the theoretical approach of the social construction of identities and I will use the methodology of the critical discourse analysis to identify, classify and explore the basic discursive strategies that are reproduced by the television series.

Keywords: social identity, collective memory, discursive strategies, Andalusia

Introducción

¿Cuál es el origen del carácter de los andaluces?, ¿desde cuándo existe el territorio andaluz?, ¿por qué Andalucía llegó a ser el centro del mundo?, ¿qué tenemos en común los andaluces?, ¿corre sangre mora por nuestras venas?, ¿por qué en Andalucía tenemos el mejor jamón serrano del mundo?, ¿por qué hay tantos rubios en Andalucía? Estas son algunas de las centenares de preguntas planteadas en el programa “La respuesta está en la Historia”. Esta serie de más de treinta capítulos en formato de documental ficción se emitió en la cadena pública andaluza Canal Sur Televisión desde septiembre de 2011 hasta noviembre de 2012. Su objetivo principal es buscar a través de una mirada educativa el origen de todo lo que les rodea a los andaluces, sus actuales usos, costumbres y las cosas más cotidianas. Sin embargo, junto esta dimensión educativa y muy bien valorada por varios profesores de historia de los colegios andaluces, viene también un aspecto menos inocente y más ideológico. Es decir, que dicho programa no es sólo un proyecto educativo, sino también identitario, más patriótico que nacionalista, cuyo propósito es explicar por qué los andaluces son como son. De esta manera, la serie construye la imagen del pueblo andaluz y establece el marco interpretativo de la valoración social del pasado, en el que se reproduce la memoria colectiva (o el olvido colectivo) de los andaluces y en el que se define la andalucidad. En este sentido, el programa dirigido por Nicolás Díaz Bustos reaviva el eterno debate sobre el papel que tiene o debe-

¹ Para que el lector no español pueda entender mejor el contexto cabe destacar que Andalucía es la más poblada y la segunda más extensa de las 17 comunidades autónomas de España. Junto con las llamadas “nacionalidades históricas” (País Vasco, Cataluña y Galicia), Andalucía desarrolló en los años 30 del siglo XX su proyecto nacionalista para conseguir la autonomía. Sin embargo, a raíz de la guerra civil española y la siguiente época franquista, el estatuto de autonomía no pudo ser ratificado hasta el año 1981 en un referéndum popular. En mayo de 1982 se celebró la primera consulta electoral en el Parlamento de Andalucía. Hoy en día el nacionalismo andaluz no tiene representación política a nivel estatal y la mayoría de la sociedad andaluza percibe España como un legítimo proyecto común de varias nacionalidades y regiones españolas. Por eso también hay pocas tendencias federalistas o independentistas en el contexto andaluz en comparación con el País Vasco o Cataluña.



ría tener la televisión pública en los procesos de formación y socialización de los ciudadanos.² No obstante, el objetivo de este trabajo no es el de introducirse en un campo tan polémico y profundo. A pesar de su innegable importancia, no voy a centrarme en cuestiones tan ambiciosas y normativas como por ejemplo qué es o qué no es una transmisión “correcta”, “objetiva” y “conveniente”.

El propósito general de este estudio es analizar la construcción discursiva de las representaciones de la identidad andaluza y la reproducción de la memoria colectiva de los andaluces en la serie “*La respuesta está en la Historia*”. Reflejando las explicaciones teóricas de la construcción de la identidad (Erickson, 1968; Berger, Luckmann, 1999; Brubaker, Cooper, 2000; Calhoun, 1994; Eisenstadt, Giesen, 2003; Wodak, 1999) y los conceptos de la memoria colectiva (Halbwachs, 1950; Nora, 1989; Todorov, 1998; Ricoeur, 2000), y usando la perspectiva teórico-metodológica del análisis crítico del discurso (Wodak & Meyer, 2001; Fairclough, 2001), voy a identificar, clasificar y explorar las principales estrategias discursivas usadas en el programa. El análisis de las estrategias discursivas me permitirá responder a las siguientes preguntas que sirven como base de esta investigación: 1) ¿Cómo la serie construye y muestra la imagen de la andalucía?; 2) ¿Cuál es la relación entre las representaciones simbólicas y discursivas de lo andaluz y lo español en el programa?; 3) ¿Qué tipo de referencias discursivas y simbólicas acerca de “Ellos” se pueden identificar en la serie?; 4) ¿Cómo el lenguaje audiovisual subraya la construcción discursiva de la andalucía?; 5) ¿Qué tipo de las reacciones del público se pueden encontrar ante la serie?

Marco teórico y metodología

Para conseguir el propósito definido anteriormente y para responder a las cuestiones mencionadas utilizo el enfoque teórico-interdisciplinar del análisis crítico del discurso (ACD) que se basa sobre todo en las ideas de post-estructuralismo (Foucault, 2002), construcciónismo social (Berger, Luckmann, 1999) y teoría crítica (Habermas, 2000). El postulado principal del ACD es que los significados del universo simbólico y el sentido de la realidad social, que rodea a la gente, se construyen a través de las estructuras del lenguaje, es decir, que los discursos percibidos como una práctica sociocultural de ciertos actores contribuyen a constituir, naturalizar o transformar 1) los sujetos y sus identidades; 2) las relaciones entre ellos; 3) los conocimientos, opiniones, experiencias, ideologías y el llamado “sentido común” (Fairclough, 2001: 64; De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 157; Halliday, 1994: 29 - 30). El objetivo general del ACD es la emancipación, es decir la deconstrucción y la desnaturalización de estos sujetos y relaciones entre ellos, de estos conocimientos y estas experiencias e ideologías naturalizadas. Según Ruth Wodak, el ACD permite descubrir los mecanismos manipulativos, revelar la arbitrariedad cultural e identificar las estrategias ideológicas y discursivas reproducidas y desplegadas a través de la política y medios de comunicación (véase en Wodak et al., 1999: 156; Fairclough, 2003: 209). En este sentido, el ACD tiene la capacidad necesaria para entender y reflejar críticamente el “régimen de verdad”³ que tiene un papel primordial en la construcción discursiva de todas las comunidades imaginadas y sus memorias colectivas.

Identidad social y memoria colectiva

Antes de presentar las hipótesis del trabajo y las tipologías de estrategias discursivas cabe mencionar cómo entiendo los conceptos básicos de este estudio, aunque tengo que destacar que no es mi objetivo presentar aquí estos conceptos bastante complejos y polémicos de manera extensa, profunda y más crítica (véase en Gleason, 1983; Brubaker, Cooper, 2000; Szaló, 2003; Müller, 2007).

Siguiendo la lógica construcciónista planteada anteriormente, la identidad se percibe como una construcción mental reproducida o transformada a través de las prácticas discursivas y no discursivas que son adoptadas o rechazadas por individuos dentro del proceso de socialización (De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 153). En primer lugar, hay que distinguir entre la identidad personal y social/colectiva, que pode-

² La cuestión del poder de los medios de comunicación en el proceso de formación de los ciudadanos se presenta de manera más profunda en la famosa obra “*La introducción a la teoría de la comunicación de masas*” de Denis McQuail (1985).

³ Me refiero al famoso concepto foucaultiano. Cada sociedad tiene un “régimen de verdad”, es un discurso de verdad, o sea, son los mecanismos que permiten definir qué es y qué no es verdad en la sociedad.

mos percibir como dos dimensiones relacionadas de la identidad individual (Müller, 2008: 94). La identidad personal se refiere a la conciencia de integridad y continuidad interior (mismidad), es decir, que se trata de la percepción de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, unida a la noción de que otros reconocen tal existencia. En otra parte, si se habla de la identidad colectiva se hace referencia al sentimiento de pertenencia a un grupo social cuyos miembros por varios motivos comparten la imaginación de una comunidad que se puede distinguir de los demás. En este sentido, se entiende la identidad social – que con respecto al tema de este trabajo tiene más importancia – como un tipo de *habitus*, o sea como un conjunto de las ideas, actitudes, esquemas de conocimientos y percepciones institucionalizadas, habituales e intersubjetivamente compartidas por los representantes de un grupo social (Bourdieu según De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 153; Barša, 2006: 26 – 27). En otras palabras, identidad social, al igual como el *habitus* de Pierre Bourdieu, es una disposición estructurante que organiza las prácticas sociales, y a su vez es una disposición estructurada y organizada por estas prácticas.

Además de la distinción entre la identidad personal y social hay que reflejar también las formas diferentes de la propia construcción de identidad. El padre del concepto de identidad, Erik Erikson, habla en este contexto sobre la identidad negativa y la identidad positiva (Erikson según Hoover, 1997: 76). La identidad negativa se construye usando antagonismos en contra Otros u Otridad y habitualmente se basa en la presentación negativa acerca de “Ellos”, es decir que se destaca “lo negativo” y se oculta “lo positivo” de los demás. Por lo contrario, la identidad positiva suele construirse destacando “lo mejor” y ocultando “lo peor” acerca de “Nosotros” (Ibid.: 76). Asimismo, las identidades sociales formadas sobre todo de manera positiva suelen aparecer como complementarias y compatibles con altos niveles de identificación con otras identidades definidas por ejemplo política, cultural o territorialmente. Este aspecto resulta muy importante para analizar la relación entre dos o más dimensiones de la identidad, por ejemplo la relación entre andalucidad y españolidad.

El papel esencial en el proceso de construcción de las identidades sociales tiene la memoria colectiva, cuyo objetivo es mantener la integridad y continuidad histórica de cada comunidad (De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 154). Como destaca Paul Ricoeur, la identidad (nacional) es siempre una mezcla de memoria, olvido e invención (Ricoeur, 2000). Sin embargo, también hay que tener en cuenta que la memoria colectiva de una comunidad, al igual que la identidad social, está estrechamente relacionada con el poder y suele tener un fondo ideológico, político o religioso (Šubrt, 2011: 143). La historia que nos enseñan en la escuela, que nos cuentan los libros y que nos presentan los documentales en la televisión o en la radio nunca es inocente, objetiva ni neutral. Siempre se trata de una interpretación y de una imagen selectiva de lo pasado. Como anota Jan Assmann (2001: 50), más importante es lo que recordamos que los hechos del pasado. En este sentido, la historia a veces sirve como un instrumento político que permite reproducir los conocimientos “obligatorios” para todos los miembros de una comunidad. De esta manera se controla a la sociedad y se busca la legitimidad del actual status quo – de una predominante realidad social. Este aspecto ideológico de la memoria colectiva es analizado profundamente por el histórico francés Pierre Nora, quien pone el énfasis en el concepto de “lugares de memoria”. Los “lugares de memoria” son los sitios, los monumentos y los artefactos construidos o creados por motivos políticos e ideológicos, es decir, construidos y creados con una clara intención de reproducir la memoria colectiva (Nora, 1989: 7). Estos lugares sirven de símbolos en los que se materializa y cosifica una experiencia común, que es una condición para que la memoria colectiva pueda reproducirse y para que lo pasado pueda convertirse en historia. El concepto de Nora es muy importante para este trabajo porque también el programa analizado muestra las imágenes significativas de los “lugares de memoria”, que funcionan como una meta-representación de la historia elegida por los productores de la serie “*La respuesta está en la Historia*”.

Los métodos y estrategias discursivas

La presente investigación se basa en el paradigma interpretativo, hermenéutico. Metodológicamente se propone una combinación del análisis del contenido (AC), de carácter cuantitativo, con el análisis del discurso (ACD), de carácter cualitativo. El uso del análisis del contenido sirve en este trabajo sobre todo para cuantificar las referencias identitarias y las estrategias discursivas relacionadas. Así, el ACD

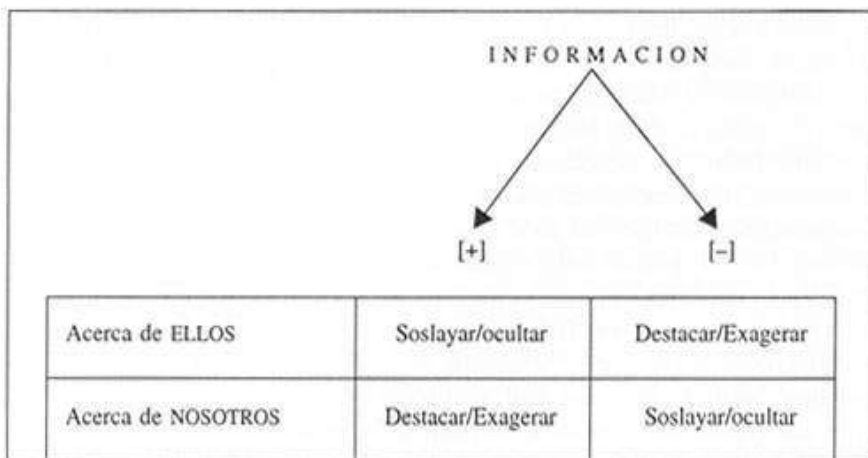
permite analizar críticamente y captar empíricamente los vínculos entre los textos, las prácticas discursivas (los contextos donde se interpretan los textos) y el orden social (la cultura que determina el carácter de los textos y a su vez es determinada por ellos), que se corresponde con el modelo tridimensional del discurso de Norman Fairclough (Fairclough, 1995: 59; Vašát, 2009: 2).⁴ Siguiendo las propuestas del enfoque histórico-discursivo de Ruth Wodak, hay que destacar que el procedimiento del ACD suele tener tres pasos interrelacionados: 1) la definición de los tópicos y el contenido significativo; 2) la identificación de las estrategias discursivas que construyen estos tópicos y 3) la búsqueda de las medidas lingüísticas concretas a través de las cuales se realizan las estrategias discursivas (De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 157). Sin embargo, con respecto a los objetivos de mi trabajo voy a centrarme sobre todo en el segundo paso, es decir en la investigación de las estrategias discursivas con las cuales se identifican los personajes, los interlocutores o los emitores del programa analizado.

Al igual que Wodak percibo las (macro) estrategias discursivas como “*un plan de acción, más o menos intencional, que se adopta con un fin*” (Wodak según Sal Paz, Maldonado, 2009), por ejemplo con el fin de proyectar a la sociedad el sentimiento patriótico o nacionalista a través de un programa de televisión. Naturalmente existen muchos tipos de estrategias discursivas y también hay muchas maneras de clasificarlas. No obstante, para mi trabajo he elegido las tres tipologías básicas que se suelen aplicar en el campo del análisis de los aspectos ideológicos que aparecen en los textos, o sea: A) el cuadro ideológico de Teun Van Dijk; B) la clasificación de las estrategias discursivas de Ruth Wodak y C) modos de operación de la ideología de J. B. Thompson. Para presentar estas tipologías de forma clara, rápida y fácil, recojo las tablas ya muy bien preparadas por otros autores.

A) *El cuadro ideológico de Teun Van Dijk*

El cuadro ideológico de Van Dijk (veáse más abajo) muestra cómo funciona la polarización ideológica o discursiva entre dos grupos sociales. En este cuadro podemos identificar dos estrategias discursivas básicas: 1) autopresentación positiva, que se realiza al destacar lo positivo y ocultar lo negativo de nosotros; 2) acusación, que se realiza destacando lo negativo y ocultando lo positivo de “Ellos” (Van Dijk & Ródrigo Mendizábal, 1999: 45).

Figura 1: El cuadrado ideológico de Teun Van Dijk



Fuente: recogido de (Latorre, Vega, 2003: 36); *Estudios Filológicos*, N° 38, 2003.

⁴ Norman Fairclough presenta en su trabajo “*Media Discourse*” (1995), el modelo tridimensional del discurso que se basa en el texto, en la práctica discursiva y en la práctica social. Los textos, los discursos, las imágenes visuales, etc. se reproducen en el cierto marco de la práctica discursiva. Y esta práctica discursiva depende del contexto socio-cultural y *vice versa*.

B) La tipología de estrategias discursivas de Ruth Wodak

Ruth Wodak, junto con Rudolf De Cillia y Martin Reisigl, presenta en el artículo “*The Discursive Construction of National Identities*” (1999: 160 –163) las cuatro siguientes macro-estrategias discursivas: 1) *estrategias constructivas* definidas como actos lingüísticos que establecen las identidades de Nosotros o de Ellos; 2) *estrategias de justificación y eternalización* que sirven para mantener, reproducir y naturalizar las identidades ya existentes, o sea para mantener un status quo; 3) *estrategias transformadoras* que proponen una redefinición de las identidades ya existentes, quieren adaptar las identidades con respecto a los cambios contextuales; 4) *estrategias destructivas* que ponen el énfasis en la desnaturalización y desmitologización de las identidades ya naturalizadas, son estrategias que relativizan el actual “régimen de verdad”. Las macro-estrategias que acabo de mencionar se implementan por (sub)estrategias discursivas que presenta la tabla siguiente:

Figura 2: La tipología de estrategias discursivas de Ruth Wodak

ESTRATEGIA	OBJETIVOS	INSTRUMENTOS
Referencia, o modo de nombrar	Construcción de grupos internos y externos.	Categorización de la pertenencia. Metáforas o metonimias biológicas, naturalizadoras y despersonalizantes. Sinécdoques.
Predicación	Etiquetado de los actores sociales de forma más o menos positiva o negativa, más o menos desaprobadora o apreciativa.	Atribuciones estereotípicas y valorativas de los rasgos negativos o positivos. Predicados implícitos y explícitos.
Argumentación	Justificación de las atribuciones positivas o negativas.	Topoi utilizados para explicar la inclusión o la exclusión política, la discriminación o el trato preferente.
Puesta en perspectiva, enmarcado o representación del discurso	Expresión de la implicación. Ubicación del punto de vista del que habla.	Comunicación, descripción, narración o cita de acontecimientos y de afirmaciones (discriminatorias).
Intensificación, mitigación	Modificación de la posición epistémica de una proposición.	Intensificación o atenuación de la fuerza ilocucionaria de las afirmaciones (discriminatorias).

Fuente: Sal Paz, Maldonado, 2009.

C) Modos de operación de la ideología según J. B. Thompson

John B. Thompson, en su obra *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication* (1990), define cinco modos de operación de la ideología (legitimación, simulación, unificación, fragmentación y cosificación) que se realizan a través de las estrategias lingüísticas. En su clasificación se pueden encontrar varias similitudes con la tipología de Ruth Wodak. Como muestra la lista más abajo, Thompson destaca las siguientes estrategias lingüísticas: racionalización, universalización, narrativización, sustitución, eufemización, tropo, estandarización, simbolización de unidad, diferenciación, expurgación, naturalización, eternalización y, por último, nominalización.

Figura 3: Modos de operación de la ideología según J. B. Thompson

Modes and associated strategies of ideology (Thompson, 1990)

Intended operation of ideology	Linguistic strategy	Explanation
Legitimation	Rationalization	Justify or rationalize social relations
	Universalization	Argues that institutional relations that serve a few groups are benefiting everyone
	Naturalization	Current social relations are located within conditions and stories from the past
Desimultation	Displacement	Using a term that would normally refer to something else
	Approximation	Use in descriptive language that gives social relations a positive "glow"
	Trope	Includes simile, metaphor and metaphor
Unification	Standardization	Standardization of language and symbols to create a union of individuals or groups
	Symbolization of unity	Adoption of a shared set of symbols to create a collective identity among groups
Fragmentation	Differentiation	Emphasis of differences between groups
	Expansion of the order	Creating a common enemy—to unite people in opposition
Reification	Naturalization	Presenting situations as natural, and as the outcome of a neutral historical process
	Eternalization	Portraying situations without their historical background
	Remotification	Actors and action within a sentence are turned into nouns

Adapted from Braiser (2002, p. 241) (note the schema was developed by Thompson (1990). Braiser (2002) applies the schema in her study of the 1996 Federal Agriculture Improvement and Reform Act in the US—the summary of Thompson's (1990) schema presented in Table 1 is derived from Braiser's (2002) study).

Fuente: Ferguson et al., 2009, pp. 900.

Las hipótesis de la investigación

Las hipótesis de este trabajo se corresponden con las cuestiones mencionadas en la introducción y reflejan tanto los resultados de varias investigaciones anteriores en el campo de identidad andaluza (véase en Aguiar, Espinosa, 2011), como mi experiencia personal con el contexto andaluz. Cabe destacar que muchos estudios estadísticos realizados por IESA (Instituto de Estudios Sociales Avanzados) o por CADPEA de la Universidad de Granada (Centro de Análisis y Documentación Política y Electoral de Andalucía) indican claramente que la identidad andaluza no se construye negativamente contra la identidad española. Por ejemplo, las últimas cifras del Estudio General de Opinión Pública de Andalucía (EGOPA verano 2013) realizado por CADPEA demuestran que el 70,5% de los andaluces se sienten “tan andaluces como españoles” y sólo el 2,5% de los entrevistados responden que se sienten “únicamente andaluces”. Esta relación positiva entre andalucidad y españolidad tiene profundas raíces históricas y corresponde con la tesis de Blas Infante – “el padre de Andalucía”⁵ – de que “Andalucía es la esencia de España” y que andalucismo es un “nacionalismo antinacionalista”. Esta tesis blasinfantina sigue viviendo en el actual contexto andaluz como una doctrina esencial de la Comunidad Autónoma de Andalucía y se proyecta en el discurso público. Por eso se supone que la cadena Canal Sur Televisión, como institución pública donde se emitió la serie “La respuesta está en la Historia”, seguirá este estilo del discurso oficial, es decir, tenderá a mantener la forma positiva de la construcción de la identidad andaluza. Las hipótesis que propongo son las siguientes:

- 1) El programa *La respuesta está en la historia* reproduce el discurso basado en subrayar la identidad positiva de los andaluces y presenta la memoria colectiva en el marco interpretativo (en el paradigma) andaluz.
- 2) Si el programa construye la identidad andaluza de forma positiva, se presentará el discurso y la imagen de “lo andaluz” como compatible con “lo español”.

⁵ Blas Infante (1885 – 1936) fue un político español y uno de los primeros ideólogos del andalucismo. En su obra más famosa “Ideal Andaluz” defendía las ideas de la compatibilidad de la identidad andaluza y española hablando de Andalucía como de una “esencia de España”. También es el autor de muchos símbolos de la actual Comunidad Autónoma de Andalucía (la bandera, el himno). Hoy en día Blas Infante se convirtió en un símbolo mítico que a través de muchos monumentos, estatuas y otros “lugares de memoria” representa y reproduce el andalucismo para justificar el actual orden social y político de Andalucía.

- 3) Si el programa construye la identidad andaluza de forma positiva, se podrán identificar sobre todo aquellas estrategias discursivas que intensifiquen “lo positivo” o “lo mejor” de los andaluces, sin mostrar una imagen negativa de los demás.
- 4) Gran cantidad de los espacios que aparecen en el programa se pueden identificar como los “lugares de memoria” que funcionan como una meta-representación de la “historia común”.

Resultados del análisis

El corpus analizado contiene 35 capítulos y 4 ediciones especiales de la serie “*La respuesta está en la Historia*”, que se emitió en la cadena Canal Sur Televisión en los años 2011 y 2012. En total son casi 25 horas (24:49:59) de retransmisión. No obstante, cabe destacar que se analizaron de forma más exhaustiva sólo aquellas partes de este corpus que durante el monitoreo repetido fueron identificadas como significativas en relación con el tema de este trabajo.⁶ Usando las tipologías presentadas en el marco teórico identifiqué, clasifiqué y analicé la cantidad y la calidad de todas las estrategias discursivas vinculadas con la construcción de la identidad y memoria colectiva andaluza. Teniendo en cuenta los resultados de esta clasificación y de este análisis, me enfrento a las cinco cuestiones ya presentadas en la introducción y busco las respuestas en la historia de este programa.

1) *¿Cómo la serie construye y muestra la imagen de la andalucidad?*

La primera cuestión de este trabajo es la más general y se corresponde con la hipótesis de que: el programa “*La respuesta está en la Historia*” reproduce el discurso basado en subrayar la identidad positiva de los andaluces y presenta la memoria colectiva en el marco interpretativo (en el paradigma) andaluz. Para responder a esta cuestión hay que empezar con la presentación breve de los datos básicos sobre las estrategias discursivas identificadas en el corpus.

En todo el corpus han sido identificadas un total de 647 estrategias discursivas; 287 han sido clasificadas según la tipología de Wodak, 250 según la tipología de Thompson y 110 de acuerdo con el cuadro ideológico de Van Dijk. Entre ellas claramente predominan las “estrategias constructivas”, o sea las estrategias que son definidas por Ruth Wodak como actos lingüísticos que establecen las identidades de Nosotros o de Ellos (véase en De Cillia, Reisigl, Wodak, 1999: 160). Es significativo que 137 de estas 195 estrategias constructivas (70,3%) hacen referencia al grupo “Nosotros los andaluces” (muchas veces los protagonistas del programa reproducen las expresiones como por ejemplo: “*los andaluces somos...*”), mientras que en sólo cuarenta casos (el 20,5% de estrategias constructivas) se constituye la identidad de Ellos (véase en la tabla de abajo) y sólo un 4,18% son referencias a “Nosotros los españoles”. Las estrategias constructivas suelen aparecer en el programa junto con varias estrategias de argumentación o de legitimación, que confirma su cantidad notable (9,74% argumentación; 14,06% varias estrategias de legitimación).

Tabla 1: La tipología de estrategias discursivas de Ruth Wodak

<i>Estrategias</i>		<i>Cantidad</i>	<i>% de estrategias codificadas según esta tipología</i>	<i>% de todas las estrategias codificadas</i>
Referencia o modo de nombrar		195	67,94 %	30,14 %
	<i>“Nosotros los andaluces”</i>	137	47,73 %	21,18 %
	<i>“Nosotros los españoles”</i>	12	4,18 %	1,86 %
	<i>“Nosotros” (otra posición)</i>	6	2,09 %	0,93 %
	<i>Ellos (en relación con “nosotros los andaluces/españoles”)</i>	40	13,94 %	6,03 %
Predicación		18	6,27 %	2,78 %

⁶ Como “significativas” entiendo aquellas partes del programa que se refieren explícitamente a Andalucía, a los andaluces y a la andalucidad.

<i>Estrategias</i>	<i>Cantidad</i>	<i>% de estrategias codificadas según esta tipología</i>	<i>% de todas las estrategias codificadas</i>
Argumentación	63	21,95 %	9,74 %
Perspectivización	10	3,49 %	1,55 %
Intensificación/mitigación	1	0,35 %	0,16 %
Total	287	100 %	44,37 %

Fuente: elaboración propia de Kamil Fleissner, 2014

El segundo tipo de estrategias discursivas más usado en el programa analizado es *autopresentación positiva* con la cantidad del 15,46% de todas las estrategias codificadas. Por otro lado, como podemos ver en la tabla de más abajo, aparecen muy pocas *estrategias de acusación*. Si voy a centrarme sólo en la tipología del cuadro ideológico de Teun Van Dijk, la diferencia numérica entre la *autopresentación positiva* y *acusación* parece ser muy significativa: 90,9% vs. 9,1%. Estas cifras confirman que en el corpus predomina la manera positiva de la construcción discursiva de la identidad andaluza. En concreto las estrategias de *autopresentación positiva* en la serie “*La respuesta está en la Historia*” ponen el énfasis en la excepcionalidad andaluza que se muestra con la connotación positiva. Por ejemplo, muchas veces aparecen en el corpus frases como: “*somos únicos*”, “*fuimos los primeros*”, “*hemos sido los mejores*”. Sobre la estrategia de *acusación*, que tiene relativamente poca importancia en el programa analizado, hablaré más tarde en relación al tema de discurso de otredad (tercera cuestión del análisis).

Tabla 2: El cuadro ideológico de Teun Van Dijk

<i>Estrategias</i>	<i>Cantidad</i>	<i>% de estrategias codificadas según esta tipología</i>	<i>% de todas las estrategias codificadas</i>
Autopresentación positiva	100	90,91%	15,46%
Acusación (de Ellos)	10	9,09%	1,54%
Total	110	100%	17%

Fuente: elaboración propia de Kamil Fleissner, 2014

Asimismo, la clasificación de las estrategias discursivas según la tipología de J. B. Thompson muestra que el programa analizado tiende a construir la identidad andaluza positivamente, sin muchas *estrategias de fragmentación* (la *diferenciación* es representada por un 2,32% y la *expurgación* de Ellos por un 0,31% de todas las estrategias codificadas). Por lo contrario, predominan las *estrategias de unificación*, especialmente la *simbolización de unidad* realizada a través de la reproducción de los símbolos como la bandera andaluza/española, el escudo andaluz, el himno, el personaje de Blas Infante, etc., que los protagonistas adoptan o hacen referencias a ellos. También las estrategias de *racionalización*, *naturalización* y *narrativización* tienen un papel importante, que corresponde con el propio carácter del programa – los protagonistas son los jóvenes investigadores quienes buscan y utilizan los argumentos y las narrativas históricas para explicar las costumbres actuales de los andaluces, que a veces se muestran como algo natural e inevitable.

Tabla 3: Modos de operación de la ideología J.B. Thompson

<i>Modos de operación</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Cantidad</i>	<i>% de estrategias codificadas según esta tipología</i>	<i>% de todas las estrategias codificadas</i>
Legitimación	Racionalización	60	24%	9,27%
	Universalización	9	3,6%	1,39%
	Narrativización	22	8,8%	3,4%
Simulación	Sustitución	0	0	0
	Eufemización	0	0	0

<i>Modos de operación</i>	<i>Estrategias</i>	<i>Cantidad</i>	<i>% de estrategias codificadas según esta tipología</i>	<i>% de todas las estrategias codificadas</i>
	Tropo	2	0,8%	0,31%
Unificación				
	Estandarización	2	0,8%	0,31%
	Simbolización de Unidad	73	29,2%	11,28%
Fragmentación				
	Diferenciación	15	6%	2,32%
	Expurgación	2	0,8%	0,31%
Cosificación				
	Naturalización	55	22%	8,5%
	Eternalización	10	4%	1,54%
Total		250	100%	38,63%

Fuente: elaboración propia de Kamil Fleissner, 2014

Ahora voy a pasar del macro-nivel cuantitativo al nivel más concreto y cualitativo para demostrar e interpretar un ejemplo que representa muy bien el discurso dominante en el corpus que podríamos llamar “el orgullo de ser andaluz”.

Ej.1) “*El orgullo de ser andaluz*”

Contexto: Dos personajes principales, Rafa y María, están en un barco en la Bahía de Cádiz y hablan sobre la época fenicia.

Rafa: “Se dice que la ciudad más antigua de occidente era Gadir, actual Cádiz. Y allí la tienes.”

María: “¡Qué pasada! Así que, en el territorio de Andalucía fuimos los primeros en occidente en hacer tantas cosas. Y para colmo se fundó la primera ciudad de occidente, Cádiz.”

Rafa: “Qué te gusta tu tierra, ¿eh? Eres más andaluza que la bandera blanca y verde.”

María: “Sí, a mucha honra. ¡Y más te digo una cosa! Cuanto más sé de su historia, más orgullosa me siento de ser andaluza.”

03-10/10/2011-04:38 (Las primeras civilizaciones)

En este ejemplo se pueden identificar varias estrategias discursivas. En primer lugar, María construye una identidad del “Nosotros” de una manera típica para este programa, es decir, utiliza el “territorio andaluz” como una plataforma objetiva o como un puente de atemporalidad y eternidad que le permite identificarse con “nuestros antepasados”, quienes vivían en nuestro mismo lugar geográfico. De esta forma se eternaliza y naturaliza el “Nosotros” – nosotros los andaluces que estamos aquí en el barco en la Bahía de Cádiz en 2011 somos miembros del mismo “Nosotros” que existía mucho antes de la propia palabra “Andalucía”. María habla en primera persona del plural “*fuimos los primeros*” y así apropia una parte del pasado y la muestra como una historia andaluza y común. Asimismo, la expresión “*fuimos los primeros*” indica la excepcionalidad de los andaluces en el sentido de la autopresentación positiva. Es decir, se constituye la identidad común de quienes ocupan u ocuparon el territorio andaluz y esta se presenta con connotación positiva. En la primera frase de Rafa se puede encontrar la estrategia de narrativización, también muy típica para el programa de Canal Sur. Las expresiones “*se dice*”, “*hay quien dice*” o “*la historia dice*” habitualmente sirven para reproducir las narrativas en el marco más objetivo. Así, Rafa legitima y justifica los conocimientos/supuestos actuales de Cádiz que funcionan en este contexto como un símbolo positivo de la excepcionalidad andaluza. Por otra parte, el tropo metonímico e hiperbólico que aparece en la tercera frase, “*Eres más andaluza que la bandera blanca y verde*” es casi único. Rafa en este caso utiliza exagerando la expresión “*la bandera blanca y verde*” como un símbolo de unidad andaluza para que pueda subrayar el patriotismo de María – su “*orgullo de sentirse y de ser andaluza*”, como

ella dice en la última frase presentada. Y como indica esta última frase, para que María pueda sentirse “*orgulla de ser andaluza*” tiene que saber más y más sobre la historia de Andalucía.

No obstante, cabe preguntarse, ¿cuál de las historias andaluzas María tiene que aprender y conocer para que crezca su orgullo andaluz? ¿Habrà que elegir una y leerla de manera selectiva y positiva! En este caso el autor de la serie eligió y leyó la actual “versión oficial” de la historia andaluza, la misma que se enseña – con respecto al curriculum regional y nacional – junto con la “versión oficial” de la historia española en las escuelas. En este sentido, la televisión pública Canal Sur recoge las funciones educativas e ideológicas de los centros docentes. Sin embargo, mientras que en las aulas la presentación de la realidad social depende mucho del trabajo del profesor, que puede compartir con sus alumnos una perspectiva crítica y puede responder a sus preguntas, la televisión no permite este “feedback” inmediato y, por eso, el peso de la reflexión crítica está sólo en la parte de los receptores de la información. El hecho de que la identidad andaluza se construye en la serie “*La respuesta está en la Historia*” de manera positiva, y yo diría patriótica, es una opción socialmente más aceptable y supuestamente más inocente que una explícita búsqueda nacionalista de los “enemigos comunes”. Pero hay que tener en cuenta que también el patriotismo reproducido a través de la serie establece y naturaliza – aunque sea implícitamente – una idea jerárquica de superioridad de los andaluces que permite mantener y justificar un orden de poder ya institucionalizado y puede marginar las posibles perspectivas alternativas de la realidad social.⁷ Es cierto que cada sociedad o comunidad, para que pueda existir, ha de tener su predominante “régimen de verdad”. No obstante, sin la autorreflexión más profunda – que el programa analizado no ofrece – se convierte esta realidad social en un mito. Cabe señalar que la ausencia de capacidad de la autoreflexión crítica es una de las típicas señales de los discursos patrióticos. Y eso tiene muchas implicaciones, porque ese mito es a la vez un “compromiso eterno” entre las expectativas sociales por una parte y las promesas y actitudes políticas por otra. Por ejemplo, al ver el programa puede un andaluz adoptar o fortalecer una forma de ver lo pasado y entender lo actual, y luego se identificará con un partido político que – sea por los valores o por el puro marketing – represente esa forma predominante de ver el mundo.

2) ¿Cuál es la relación entre las representaciones simbólicas y discursivas de lo andaluz y lo español en el programa?

Después de responder a la pregunta más general, voy a centrarme en el tema que corresponde a la segunda hipótesis de este trabajo: si el programa construye la identidad andaluza de forma positiva, se presentará el discurso y la imagen de “lo andaluz” como compatible con “lo español”. La cuestión de la compatibilidad de la identidad regional andaluza con la identidad nacional española suele investigarse a través de varios estudios de opiniones públicas. Ya he mencionado anteriormente que según el último estudio de CADPEA de la Universidad de Granada (EGOPA verano 2013), más del 70% de los andaluces se siente “tan andaluz como español” y sólo el 2,5% de los entrevistados se siente “únicamente andaluz”. Por eso, se supone que esta compatibilidad de andalucidad y españolidad identificada estadísticamente se proyectará también al discurso público representado en el programa “*La respuesta está en la Historia*”.

En el corpus analizado aparecen en total 195 estrategias constructivas y de ellas 137 construyen la identidad de “Nosotros los andaluces” y sólo 12 construyen la identidad de “Nosotros los españoles”. Así que la proporción entre las dos categorías es de 93,4% a 6,6%. Estos números confirman que predomina claramente el marco interpretativo andaluz más que español. El pasado suele presentarse sobre todo como una historia andaluza y lógicamente el papel más importante en ella lo tienen “los andaluces” o, mejor dicho, “Nosotros los andaluces”. Asimismo, aparecen en más ocasiones imágenes de los símbolos oficiales y de los “lugares de memoria” andaluces que españoles (la proporción es de un 72,7% frente a un 27,3%). Aunque la andalucidad suele destacarse en el programa

⁷ Por ejemplo no todos los habitantes del actual territorio andaluz se identifican con la idea de “una y grande Andalucía” presentada en el programa, sino que hablan de “Andalucía occidental” y “Andalucía oriental”.

a expensas de la españolidad, los dos siguientes ejemplos representativos indican la compatibilidad entre lo andaluz y lo español.

Ej. 2) Andalucidad y/o españolidad

Contexto: Rafa y su abuela Mercedes están hablando con un personaje histórico (un funcionario real del siglo XIX) sobre el himno español:

Mercedes: “O sea, que nuestro himno no tiene letra porque era la marcha militar. Y las marchas militares no tienen letras.”

Rafa: “A mí no me importa que no tenga letra. Eso lo hace más especial.”

Funcionario: “Yo no sé de qué están hablando ustedes. Yo sólo sé que hay que amar a nuestro país, honrar a nuestro rey y a nuestros símbolos.”

Mercedes: “Oiga, siento que piense usted o que ponga en duda usted que no somos españoles. Que nosotros somos andaluces, pero que también somos muy españoles. Por cierto, usted, que es de otra época, ¿sabría decirme de dónde viene el origen de los colores de nuestra bandera?”

22-05/03/2012-12:50 (El Siglo de Oro español)

En la primera frase, Mercedes construye la identidad de “Nosotros los españoles” hablando sobre “*nuestro himno*” español. El himno nacional aquí funciona como un símbolo de unidad española. Rafa responde dando su punto de vista (“*a mí no me importa*”) y destaca la excepcionalidad de la ausencia de letra del himno español. Muy significativa es la expresión del funcionario “...*hay que amar a nuestro país, honrar a nuestro rey y a nuestros símbolos*”. Es un imperativo, o sea, una obligación amar España, su rey y sus símbolos. Mercedes sigue con el discurso con el que quiere mostrar su verdadera españolidad que se presenta como compatible con la andalucidad: “*nosotros somos andaluces, PERO TAMBIÉN somos muy españoles*”. El adverbio de afirmación “*también*” aquí aparece para conjuntar ambas dimensiones de identidad y para mostrar así su compatibilidad.

Ej. 3) Andalucidad y/o españolidad

María y Javier están en el bar de su amigo Chano, hablando sobre la autonomía andaluza:

Chano: “Natural. Si es lo que digo yo siempre, que Andalucía es la esencia de España.”

María: “Bueno. Es lo que decía Blas Infante, el padre de la patria andaluza. Que Andalucía no se puede separar de España, porque es su esencia.”

Chano: “Claro, pero cómo nos vamos a separar de España, si yo soy más español que Juan Carlos.”

Javier: “¡Allí te quiero ver, Chano! ¡Allí te quiero ver! Eso es lo que digo siempre. Que no es incompatible ser un español con mantener nuestra autonomía que tenemos. Eh, que nos dejen manejar nuestros asuntos a nuestra manera.”

Chano: “Eso es lógico. ¿Quién menos que nosotros va a saber cuáles son nuestras necesidades y cuáles son nuestros problemas?”

Javier: “¡Claro!”

María: “Esto de la autonomía lo vemos como algo natural, pero en su época la autonomía de Andalucía costó su trabajito, eh.”

21-27/02/2012-40:07 (Los orígenes del andalucismo)

También el segundo ejemplo confirma la compatibilidad de la identidad andaluza y española. Además, Andalucía se presenta en el sentido blasinfantino como “*la esencia de España*”. El símbolo de Blas Infante funciona aquí como una autoridad que dice (estrategia de narrativización) – a través de la retórica de María – que es impensable separar Andalucía de España. El barista Chano utiliza en la tercera frase el tropo, que consiste en exagerar (hipérbole), “*soy más español que Juan Carlos*”. De esta manera, Chano quiere subrayar su identidad española. Posiblemente el más significativo sea el discurso de Javier, quien en una parte afirma que “*no es incompatible ser un español con mantener nuestra autonomía*”, pero sigue diciendo “*que (ELLOS) nos dejan manejar nuestros asuntos...*”. Es el único caso de todo el corpus analizado donde los españoles son “Ellos”. Tanto Javier

como Chano justifican así la autonomía de Andalucía. Las expresiones “*natural*” y “*eso es lógico*” representan las estrategias de naturalización; la construcción “*manejar nuestros asuntos a nuestra manera*” o “*nuestros problemas*” son ejemplos de la estrategia de universalización, donde los intereses, asuntos y problemas de unos se presentan como de todos.

Al final de esta parte del trabajo cabe mostrar una imagen que también ilustra la compatibilidad de españolidad y andalucidad. En esta imagen salen los protagonistas principales, quienes se identifican en el programa sobre todo con la identidad andaluza, vistiendo las camisetas de la selección nacional de España.

Figura 4: Las camisetas rojas como un símbolo de la identidad nacional



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2011.

El hecho de que el programa presente la españolidad y andalucidad como algo compatible de nuevo justifica el actual orden político y territorial andaluz y español, basado en la Constitución española. Por una parte, la serie subraya los motivos por los que no ser independentista, mientras que, por otra, el discurso de “orgullo de ser andaluz” y de “Andalucía es esencia de España” implica que la andalucidad es lo más cercano y por eso lo más importante para el espectador. Como una “esencia”, Andalucía sirve aquí como de una norma o de un ejemplo político, socioeconómico y cultural que deberían seguir los españoles. Las personas que ven la serie están obligadas a adoptar un marco interpretativo andaluz de lo pasado que reemplaza el todavía predominante marco interpretativo nacional (español). Y esta creciente prioridad de la andalucidad puede tener un papel muy importante en el actual y sobre todo en el futuro campo político, porque las interpretaciones y los discursos de las instituciones o de los representantes políticos regionales tendrán más relevancia. Y esta relevancia basada en el pueblo andaluz puede fortalecer las exigencias regionales y traer consigo un discurso político más federalista.

3) *¿Qué tipo de referencias discursivas y simbólicas acerca de Ellos se pueden identificar en la serie?*

Como ya se ha dicho anteriormente, en el corpus predominan claramente las referencias discursivas y simbólicas positivas acerca de “Nosotros los andaluces”. Mucho menos se habla de “Ellos” o de “Otrredad”. Y cuando se habla de “Ellos”, suele hablarse con connotación positiva. Sólo 40 de 195 (un 20,51%) *estrategias constructivas* identificadas en el corpus hacen referencia a “Ellos” (véase la tabla 1). Y sólo el 9,09% de *estrategias de polarización* del cuadro ideológico de Teun Van Dijk tiene carácter negativo de *acusación* de Ellos, mientras que predomina la auto-presentación positiva con un 90,91% (véase la tabla 2). Con respecto a las referencias discursivas acerca de “Ellos”, también cabe mencionar el modo de operación llamado por Thompson *fragmentación*, que se realiza a través de las estrategias lingüísticas de *diferenciación* (se enfatizan las diferencias de los grupos) y

expurgación (se construye un enemigo común). Entre estas dos estrategias, es la *diferenciación* la que claramente más se utiliza en la serie (se ha identificado 15 veces). En todo el corpus se han encontrado sólo dos casos de la expurgación explícita, o sea, sólo dos veces “Ellos” aparece como un enemigo común (una vez lo han sido los vándalos y otra vez los musulmanes, ambos se mostraron como ocupantes de “nuestro territorio”).

Ej. 4) El discurso de la Otredad

Contexto: María y Rafa están en Gibraltar y encuentran a un personaje histórico - Yabal Tariq (gobernador musulmán de principios del siglo VIII)

María: “¿Por qué los musulmanes queréis conquistar nuestra tierra?”

Tariq: “Queremos conquistar esta tierra para extender la fe islámica. Y porque así lo quiere Alá.”

09-21/11/2011-02:50 (El origen del nombre de nuestra tierra)

El primer ejemplo del discurso negativo de otredad hace referencia a los musulmanes, que se presentan como un enemigo común que quiere “*conquistar nuestra tierra*”. María aparece hablando con el personaje histórico de Yabal Tariq, quien representa la etapa histórica de la conquista musulmana en el siglo VIII. María utiliza de nuevo aquel mágico puente discursivo de la atemporalidad y eternidad y pone su actual expresión “*nuestra tierra*” en confrontación con la historia antigua. De esta manera, se produce y naturaliza la noción o el mito de que el territorio adonde vinieron los musulmanes para “*conquistarlo*” ya era “*nuestro*” – es decir, ya había existido “*nuestro territorio*” (andaluz) antes de la ocupación musulmana. Además, en este ejemplo se mezcla la imagen histórica de los musulmanes con su imagen actual, que después de los atentados del 11-S de 2001 en Nueva York y del 11-M de 2004 en Madrid no suele ser muy positiva. La fe islámica y Alá se presentan negativamente como motivos naturales para conquistar las tierras. En este sentido, se restablece la imagen de los musulmanes como posibles invasores. Aunque también hay que mencionar que esta imagen se relativiza en el resto del programa, “*La respuesta está en la Historia*” y los musulmanes aparecen habitualmente en un contexto positivo, como algunos cuyos conocimientos permitieron el avance enorme de la región andaluza. En general, la serie presenta a la sociedad andaluza como un país muy abierto y muy tolerante con respecto a la inmigración y a la diferencia, pero lo hace de manera que reproduce muchos tópicos. Resulta que los espectadores son educados a través de la serie para respetar y convivir con las diferencias nacionales, culturales, religiosas, etc., pero la imaginación de estas diferencias es muy simplista y no permite deconstruir los estereotipos presentes en la actual sociedad andaluza.

Ej.5) Discurso de la Otredad

Contexto: Cuatro mujeres (M1 – M4) beben cerveza en casa después de practicar yoga.

M1: “¿Sabéis una cosa? Que me gusta mucho más esta cerveza nuestra, andaluza, que la alemana. Que yo estuve allí y era espesa y caliente.”

M2: “Pues claro, mujer. Aquí en Andalucía con el calor que hace, te apetece fresquita, ¿no? Pero bueno. Venga, ¿Queréis otra?”

M1,3,4: “Sííí”

32-14/10/2012 (La importancia del turismo)

El segundo ejemplo del discurso de la Otredad indica el patriotismo en la preferencia de “nuestros productos”. En este caso se trata de “*cerveza nuestra, andaluza*” que se muestra como mejor que la alemana. No quiero aquí poner en duda que alguien (mujer M1) puede preferir una cerveza más que otra, es normal. Sin embargo, es muy interesante cómo se justifica la preferencia en este ejemplo. Las palabras de la mujer M1 indican que no le gusta tanto la cerveza alemana porque “*estuve allí y era espesa y caliente*”. Es un típico ejemplo de la generalización, cuando la experiencia particular de una persona provoca la tendencia a simplificar y reproducir los tópicos. ¿Son espesas todas las cervezas

alemanas? Estoy seguro de que hay muchas que no lo son. ¿Son calientes todas las cervezas alemanas? Creo que suelen ser calientes sólo aquellas cervezas que no se ponen en la nevera, sea cerveza andaluza o alemana. Es decir, que los argumentos aquí presentados para no beber cerveza alemana y beber la andaluza son construcciones discursivas irracionales, más bien motivadas por el patriotismo que el programa quiere proyectar a la sociedad andaluza. En este sentido, el programa puede tener también implicaciones económicas porque el espectador andaluz de esta manera aprende a preferir los productos andaluces que se le muestran en la serie como los mejores.

4) ¿Cómo el lenguaje audiovisual subraya la construcción discursiva de la andalucidad?

El contenido y el lenguaje audiovisual tienen un papel primordial en la construcción discursiva de la identidad y memoria colectiva de los andaluces a través de la serie “*La respuesta está en la Historia*”. Aunque no voy a presentar aquí un análisis detallado de los planos, ángulos de visión y otros aspectos más bien sintácticos que se utilizan en el programa para captar los personajes y el ambiente de cierta forma, quiero destacar en este capítulo algunos elementos morfológicos visuales y sonoros que son más significativos.

En primer lugar, hay que mencionar el himno andaluz que suena al principio de cada capítulo del programa. Por ello, los telespectadores de esta serie podían escuchar en total 42 veces el himno oficial de Andalucía (en el capítulo “*Los orígenes del andalucismo*” se podía escuchar tres veces). Cabe decir que el himno escrito por Blas Infante es un desafío nostálgico para volver a ser “*lo que fuimos [los andaluces]*” en el período del descubrimiento de Nuevo Mundo.⁸ Además del himno andaluz aparecen en la serie muchos otros símbolos de unidad (en total se han identificado 73) y entre ellos tienen más importancia las imágenes de la bandera, el escudo y los colores de Andalucía. Por ejemplo, en todo el programa se utiliza la gráfica de color blanco y verde (véase en las imágenes de abajo).

Figura 5: El referéndum 28-F 1980 - el momento principal de la memoria colectiva de los andaluces



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2012.

⁸ El texto completo del himno andaluz es el siguiente: “*La bandera blanca y verde vuelve, tras siglos de guerra, a decir paz y esperanza, bajo el sol de muestra tierra. ¡Andaluces, levantaos!, ¡Pedid tierra y libertad! Sea por Andalucía libre, España y la humanidad. Los Andaluces queremos volver a ser lo que fuimos: hombres de luz, que a los hombres, alma de hombres les dimos. ¡Andaluces, levantaos!, ¡Pedid tierra y libertad! Sea por Andalucía libre, España y la humanidad.*”

Figura 6: La gráfica del programa reproduce los colores de Andalucía



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2011.

Otros elementos visuales, que se utilizan en el programa para subrayar la construcción de la identidad y la memoria colectiva de los andaluces, son las imágenes de los tópicos andaluces/españoles (tauramaquia, flamenco, fútbol), de varias lemas o expresiones (“*Una identidad multicultural y abierta*”; “*Los andaluces sabremos quiénes somos, si sabemos quiénes fuimos*”; etc.) y, sobre todo, de grandes personas de Andalucía (especialmente la imagen de Blas Infante aparece con una frecuencia significativa).

Figura 7: La reproducción del autoconcepto positivo e inclusivo



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2011.

Figura 8: Blas Infante como el mítico Padre de la Patria Andaluza



Fuente(s): *La respuesta está en la Historia*, 2012.

También cabe destacar el uso de las imágenes auténticas de varios eventos históricos (por ejemplo, la manifestación de los andaluces el 28-F de 1980 o el golpe de Estado en España el 23-F de 1981), que hace el programa más objetivo y realista. Asimismo, el elemento de “la voz de Historia” tiene una función parecida. La Historia que responde las preguntas de los protagonistas es representada en el programa por la voz de Ramón Langa, quien no aparece en las imágenes y cuyas narrativas suelen estar en tercera persona del plural, que es una perspectiva más neutral.

En relación a la cuarta hipótesis del trabajo, hay que verificar que en la serie aparece una gran cantidad de los llamados “lugares de memoria”, que funcionan como una meta-representación de la historia común de los andaluces. Los lugares como el Parlamento de Andalucía, el Museo de la Autonomía de Andalucía, la Plaza de Toros en Ronda, el monumento de la “Pepa” en Cádiz, pero también las llanuras de las Navas de Tolosa, la Alhambra granadina, la Mezquita cordobesa y muchos otros monumentos y espacios tienen un poder simbólico y por ello sirven para reproducir la memoria colectiva. Un ejemplo representativo se puede ver más abajo en dos imágenes del capítulo llamado “*Los orígenes del andalucismo*”. Tres personajes principales, Rafa, María y Javier, visitan el Parlamento de Andalucía, es decir, un lugar que representa la libertad, autonomía e identidad andaluzas. Dentro del parlamento (imagen de la izquierda) María toca la bandera andaluza, que sirve aquí de lugar simbólico o mental de memoria (véase Nora, 1989: 7), enseñándosela a Javier “*¡Es nuestra bandera, Javi! ¿No te gusta?*”. La expresión “*¿No te gusta?*” tiene carácter de reproche irónico de María a Javier porque es poco andaluz. La propia bandera andaluza naturalmente no define ningún lugar físico, pero reproduce una representación mental de un espacio compartido por un grupo. En la segunda imagen aparece María junto a Rafa en el patio del Parlamento de Andalucía. Detrás de la espalda de Rafa se puede ver el monumento de Blas Infante, que funciona en este contexto como un lugar físico de la reproducción de la memoria andaluza.

Figura 9: El Parlamento de Andalucía como un importante lugar de memoria colectiva



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2012.

Figura 10: La bandera andaluza como un símbolo del andalucismo



Fuente: *La respuesta está en la Historia*, 2012.

5) ¿Qué tipo de reacciones se pueden encontrar del público ante la serie?

En las páginas anteriores he presentado mi perspectiva analítica y mi interpretación del contenido y discurso del programa “*La respuesta está en la Historia*”. Para completar el estudio cabe confrontar esta perspectiva e interpretación con otras percepciones que posiblemente no sean tan profundas y extensas, pero son muy importantes para entender cómo (no) se identifican los telespectadores con el contenido y con las ideas de la serie. Por ello propongo analizar en breve las reacciones del público, concretamente las reacciones que se pueden encontrar en 1) el blog de Canal Sur, en la parte

llamada “encuentro digital”; 2) en la página de Facebook y 3) en la página de Twitter que tiene esta serie. En primer lugar, algunas cifras: en el debate que se hizo el 29-S de 2011 en el blog de Canal Sur relacionado con este programa participaron 27 personas y sus comentarios consistieron en 2.169 palabras. La página de Facebook de esta serie tiene 4.910 seguidores y todos los comentarios contienen más que 60 mil palabras. Por último, la página de Twitter de “*La respuesta está en la Historia*” tiene 2.208 seguidores y 888 de los tweets consisten en casi 28.000 palabras. Es muy significativo que en este corpus tan amplio suelen aparecer en las tres fuentes (blog, Facebook y Twitter) con mucha frecuencia las expresiones que valoran bien el programa: “(muchas) gracias”, “*enhorabuena*”; “*me encanta este programa*” (sobre todo en Facebook), “*el mejor programa*” (sobre todo en Facebook y Twitter). Analizando más los comentarios y las reacciones ante el programa, se pueden distinguir (aunque sea una simplificación) cuatro tipos básicos de reacciones y actitudes. El primer tipo, que predomina claramente, son las reacciones positivas, que se corresponden con la enorme cantidad de expresiones positivas que acabo de mencionar. Habitualmente se trata de agradecimientos y expresiones de orgullo de ser andaluces, como en el siguiente ejemplo:

“Creo que mejor no lo podéis hacer. Formáis un grandísimo equipo y así se ha reflejado. Y todo andaluces, ole qué arte!” (Vicky @Vickymmr7, Twitter)

El segundo tipo de reacciones es la valoración positiva, sin embargo con algunas notas en relación a algunos aspectos particulares. Por ejemplo, se critica que los actores no hablen con acento andaluz en el programa, o se pongan en duda algunas interpretaciones o hechos históricos.

“Buenas tardes, me gustaría felicitarles por el programa “La respuesta está en la historia”, pero a riesgo de estar equivocado, me gustaría corregirles sobre la afirmación que pude escuchar en el programa de presentación, del pasado lunes, sobre la ausencia de huellas de dinosaurios en Andalucía, pues en la localidad de Santisteban del Puerto, en Jaén, hay vestigios de ello. En este enlace de la Junta de Andalucía pueden comprobarlo. Un saludo.” (Blas Medina Torres, desde Jaén)

Mucho más críticos respecto al programa de Canal Sur son otros dos tipos de reacciones. Uno de ellos critica la serie por su presunto contenido nacionalista, machista, racista y está contra todos los estereotipos y tópicos que se reproducen. En este sentido, cabe señalar que uno de los capítulos más criticados y más polémicos fue el capítulo sobre el descubrimiento del Nuevo Mundo y sobre los conquistadores españoles que se presentaron como héroes.

“Este programa es indignante, grosero, lleno de comentarios discriminatorios, racistas y machistas... ya sin mencionar la ignorancia que evidencia y la falta de documentación. Con razón una camina por las calles de Andalucía y se escuchan comentarios tan imbéciles y discriminatorios hacia América Latina.” (Lenica Reyes, Facebook)

Finalmente, aparecen también comentarios críticos que se basan en ideas nacionalistas y que rechazan el discurso mayoritario de compatibilidad entre lo andaluz y lo español.

“Está bien decir que en las multitudinarias manifestaciones del 4 DE DICIEMBRE de 1977 la gente gritaba “Andalucía, autonomía / Autonomía y libertad”, pero no eran menos los que cantaban “Andalucía nacionalidad” y “Sólo queremos banderas andaluzas” mientras quemaban y rompían otras de España.” (Mag Linares Andalucía, Facebook)

Como muestran los ejemplos anteriores, la percepción del programa varía bastante y no está nada unificada. Esta heterogeneidad en los comentarios obviamente corresponde a la pluralidad de opiniones en la sociedad democrática andaluza. Por otra parte, la predominante cantidad de reacciones positivas indica que la mayoría de telespectadores se identifica con la interpretación de la historia reproducida a través de la serie para construir la imagen de la comunidad y la memoria colectiva de los andaluces. Y aunque no se trate de una muestra representativa, el hecho de que la mayoría de los espectadores adoptan, comparten y están de acuerdo con la interpretación de la realidad social

que presenta la serie, indica que en la sociedad andaluza post-franquista ya se ha establecido e institucionalizado un nuevo “régimen de verdad” que muchos andaluces perciben como algo “normal” y “natural”. Esta “normalidad” y “naturalidad” por una parte garantiza la necesaria cohesión social, por otra parte puede excluir y marginar a todos los que no la han internalizado, sean extranjeros o andaluces los que tienen una visión minoritaria o alternativa de la realidad social.

Conclusiones

En las páginas anteriores he presentado mi interpretación analítica del programa “*La respuesta está en la Historia*”, que se emitió en la cadena pública andaluza Canal Sur Televisión en los años 2011 y 2012. Mi objetivo principal ha sido identificar, clasificar y explorar las estrategias discursivas a través de las cuales el programa construye y reproduce la identidad y la memoria colectiva andaluza. Con respecto a las cinco preguntas básicas de este estudio cabe resumir que:

1. El programa suele construir la identidad y la memoria colectiva de los andaluces de manera positiva. La cantidad de estrategias discursivas de fragmentación y acusación no es muy significativa en la serie y claramente predominan las estrategias de autopresentación positiva. Esto indica que el programa se centra sobre todo en reproducir el discurso patriótico que destaca lo positivo de “Nosotros los andaluces” sin construir un enemigo común.
2. La relación entre andalucidad y españolidad se establece a través de la serie como compatible e inseparable. Además, la andalucidad se presenta en el sentido blasinfantino como “la esencia” de España. Aunque también cabe mencionar que en el programa predomina el marco interpretativo andaluz, es decir, que las costumbres investigadas y la historia en general se muestra desde una perspectiva más local (andaluza), que va sustituyendo las anteriores interpretaciones españolas.
3. En general, en la serie hay pocas referencias a “Ellos” y a la “Otridad”, que sirven como un opósito para la construcción de la identidad andaluza. Cuando el programa presenta a “Ellos”, suele destacarse su diferencia, sin embargo no se construye su imagen negativa. O sea, se dice que “Ellos” son distintos a los andaluces pero habitualmente sin una connotación negativa.
4. Los elementos morfológicos visuales y sonoros del programa subrayan la construcción de la identidad y memoria colectiva andaluzas a través de mostrar y reproducir: los tópicos y los símbolos oficiales de Andalucía, las personas ilustres de Andalucía (especialmente Blas Infante), los “lugares de memoria”. Muy significativa es la producción del himno andaluz al principio de cada capítulo.
5. Las reacciones ante el programa son muy distintas entre los telespectadores, pero predominan las opiniones positivas. Entre las reacciones negativas se pueden encontrar tanto críticas de carácter muy nacionalista, machista y racista de la serie, como comentarios que se basan en ideas nacionalistas y que rechazan en general la compatibilidad de lo andaluz y lo español.

Todas estas conclusiones confirman que el programa “*La respuesta está en la Historia*” no construye la identidad y la memoria colectivas de una forma absolutamente nueva e imprevisible. La serie reproduce el patriotismo y más bien legitima y defiende el status quo (las actuales relaciones de poder) ya existente. Es decir, justifica y mantiene el orden del discurso donde la andalucidad es inseparable de la españolidad y donde suele hablarse de “Ellos” con una connotación muy estereotipada pero no explícitamente negativa. Resulta que el espectador que adopte las interpretaciones de la serie se siente tanto andaluz como español y suele ser “más tolerante”, pero de este modo a la vez reconstruye e impulsa la “diferencia” de los “no andaluces” con todos sus tópicos y marcadores discursivos que siguen circulando por la sociedad andaluza. Por eso, aceptar la perspectiva del programa significa renunciar a la autoreflexión crítica y no salir del mundo de los mitos sobrevivientes.

REFERENCIAS

- Aguiar, F. y Espinosa, E. (2011). *Identidad andaluza y realidad nacional*. Madrid: Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- Assmann, J. (2001). *Kultura a paměť: Písmo, vzpomínky a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praga: Portál.
- Barša, P. (2006). Konstruktivismus a politika identity. *AntropoWEBZIN*, 1. Disponible en: <http://antropologie.zcu.cz/konstruktivismus-a-politika-identity> (28. 2. 2011).
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1999). *Sociální konstrukce reality. Pojednání o sociologii vědění*. Praga: CDK.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000). Beyond "Identity". *Theory and Society*, 29(1), 1 – 47.
- CADPEA (2013). *EGOPA verano 2013. Estudio General de Opinión Pública de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Calhoun, C. (ed.). (1994). *Social Theory and the Politics of Identity*. Cambridge: Blackwell.
- De Cillia, R., Reisigl, M. y Wodak, R. (1999). The Discursive Construction of National Identities. *Discourse & Society*, 10(2), 149 – 173.
- Días Bustos, N. (2011-2012). La respuesta está en la Historia [serie documental de Canal Sur Andalucía]. Extraído de: <http://alacarta.canalsur.es/television/programa/la-respuesta-esta-en-la-historia/159>
- Eisenstadt, S. y Giesen, B. (2003). Konstrukce kolektivní identity. En Hroch, M. (ed.), *Pohledy na národ a nacionalismus: čítanka textů*. Praga: Sociologické nakladatelství.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. Boston: Edison Wesley.
- (2001). *Language and Power*. New York: Longman.
- (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Ferguson, J. et al. (2009). Constructing meaning in the service of power: An anylisis of the typical modes of ideology in accounting textbooks. *Critical Perspectives on Accounting*, 20, 896 – 909.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praga: Hermann & Synové.
- Gleason, P. (1983). Identifying Identity: A Semantic History. *The Journal of American History*, 69(4), 910-931.
- Habermas, J. (2000). *Strukturalni přeměna veřejnosti*. Praga: Filosofia.
- Halbwachs, M. (1950). *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Halliday, M. (1994). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Hoover, K. R., Marcia, J. y Parris, K. (1997). *The Power of Identity. Politics in a New Key*. Chatham: N.J., Chatham.
- Latorre, G. y Vega, O. (2003). Del dicitario al encomio. Estrategias semánticas generales y la imagen de las superpotencias en El Siglo de Chile (1957 – 1962). *Estudios Filológicos*, 38, 31 – 47.
- McQuail, D. (1985). *La introducción a la teoría de comunicación de masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Müller, K. (2007). Formování pozitivních identit mezi minulostí a budoucností. Příspěvek k projektu evropské identity. *Sociologický časopis*, 43(4), 785–807.
- (2008). *Evropa a občanská společnost. Projekt evropské identity*. Praga: Sociologické nakladatelství.
- Nora, P. (1989). Between Memory and History: Les Lieux de Memoire. *Representations*, 26, 7 – 24.
- Ricouer, P. (2000). *La Memoria, la Historia, el Olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica.
- Sal Paz, J., Maldonado, S. (2009). Estrategias discursivas: un abordaje terminológico. *Especulo. Revista de estudios literarios*, 14(43). Extraído de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/abotermini.html>
- Szaló, C. y Nosál, I. (eds.). (2003). *Mozaika v re-konstrukci*. Brno: IIPS
- Šubrt, J. (2011). Antinomie sociální paměti. *Sociológia*, 43(2), 133 – 157.
- Thompson, J. B. (1990). *Ideology and modern culture: critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press.

- Todorov, T. (1998). Paměť před historií. *Antologie francouzských společenských věd: Politika paměti. Cahiers du Cefres, 17*, 33 – 46.
- Vašát, P. (2009). Kritická diskursivní analýza: sociální konstruktivismus v praxi. *Přehledové studie, 4.*, CAAT.
- Van Dijk, T. y Rodrigo Mendizábal, I. (1999). *Análisis del Discurso Social y Político*. Quito: Abya-Yala.
- Wodak, R. y Meyer, M. (ed.) (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage Publications.
- Wodak, R. *et al.* (1999). *Discursive Construction of National Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

SOBRE EL AUTOR

Kamil Fleissner: Estudiante del doctorado en las Ciencias Políticas en la Universidad de Economía en Praga. En el año 2011 terminó los estudios de máster en las Ciencias Políticas en la Facultad de Filosofía en la Universidad de la Bohemia Occidental en Pilsen. Como alumno de intercambio estudió en la Universidad de Granada. Después de mi carrera universitaria trabajó como investigador científico y como analítico del discurso periodístico y del lenguaje informativo en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. Actualmente escribe su tesis doctoral sobre la reconstrucción de la identidad andaluza en la época post-franquista. Lleva bastante tiempo interesándose en el tema de regionalismo y las construcciones de las identidades en el contexto español.

Estrategias de adaptación de las víctimas del terremoto de 2010 en Chile: reflexiones para la intervención social

Óscar Labra, Université du Quebec, Abitibi-Témiscamingue, Canadá

Resumen: A pesar de que las consecuencias de los desastres naturales en la salud psicológica son un tema bien documentado en la literatura, pocas investigaciones han examinado el significado de esta experiencia en la vida de los siniestrados de terremotos así como las estrategias de adaptación frente a este tipo de fenómenos. Esta investigación aborda esta problemática, basándose en los resultados de un estudio cualitativo exploratorio. La investigación se basó en informaciones recogidas en catorce adultos que vivieron el terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile, cuyas edades fluctuaban entre 24 y 70 años de edad. Esta investigación permite identificar ciertas estrategias de adaptación que los participantes han utilizado para sobre llevar el estrés causado por el terremoto. Este autor destaca que la intervención psicosocial en las víctimas de desastres naturales debe tener en cuenta enfoques globales centrados en la persona y en sus familiares o cercanos tanto en la fase de pre desastre, la fase de ayuda y la fase de restablecimiento en función de la vulnerabilidad de los individuos, de las pérdidas sufridas y perturbaciones causadas por el desastre.

Palabras clave: desastre natural, siniestrado, adaptación, intervención social

Abstract: Although the consequences of natural disasters in psychological health are well documented in the literature about, little research has examined the significance of this experience in the life of victims of earthquakes and adaptation strategies in front of this kind of phenomena . This research addresses this issue by relying on the results of an exploratory qualitative study. The research is based on information gathered in fourteen adults who have experienced the earthquake of February 27th, 2010 in Chile, whose ages fluctuated between 24 and 70 years. This study identifies some coping strategies that participants used to overcome the stress caused by the earthquake. The author emphasizes that among victims of natural disasters psychosocial intervention must consider the overall intervention models focus on the individual and his family or relatives in the pre-disaster phase, the relief and recovery phase depending on the vulnerability of individuals, suffered losses and disruptions caused by the disaster.

Keywords: Natural Disaster, Victim, Adaptation, Social Intervention

Introducción

En este sentido, numerosas son las investigaciones que sostienen que los individuos pueden ser afectados por un desastre natural de forma diferente y ello dependiendo al grupo etario al que pertenezcan. Así tenemos un primer grupo de investigadores que señalan a los niños como el grupo más vulnerable frente a este tipo de eventos (Bokszczanin, 2008; Chao-Yueh y otros, 2010; Chao-Yueh et al., 2010; Goenjian, 2001; Gignac, Cott y Badley, 2004; Gupta y Agrawal (2010); Hovington, Maltais y Lalande, 2002; Norris y otros, 2002; Scheeringa y Zeanah, 2008; Wang y otros, 2007). Otros investigadores, sin embargo, hacen alusión a los adultos mayores como un grupo altamente vulnerable frente a los desastres naturales. Ello se explicaría por los problemas de salud que presentan u por situaciones de pobreza extrema en la cual vivirían este grupo social (Fernandez y otros, 2002; Knowles y Garrison 2006; Maltais, Côté y Gauthier, 2007; Kovats y Ebi 2006; Rosenkoetter y otros, 2007; Spiegel, 2006; Stephens y otros, 2007). Sin embargo los grupos llamados vulnerables frente a un desastre natural no serían solamente los niños y los adultos mayores, tal cual es indicado precedentemente, otros autores van más lejos e indican que la desigualdad de género sería otro factor importante en términos de la capacidad de respuesta et de recuperación frente a un desastre natural (Jones y otros, 2001; Osaki y Minowa, 2000; Russoniello y otros, 2002).



La literatura indica que las consecuencias psicosociales de los desastres naturales variarían también según las características individuales y sociales de las personas afectadas por los desastres naturales. Ya sea por el tipo de ingreso familiar (Kar y otros, 2007; Maltais, Côté y Gauthier, 2007), por el nivel de educación que la personas afectadas tengan (Hutton, 2004), por un precario apoyo social (Lee y otros, 2004) así como la presencia de problemas de salud mental des las víctimas de desastres (Caldera y otros, 2001).

Sin embargo, no hay solamente variables individuales que influyen en la forma en que las personas se enfrentan a esta clase de acontecimientos. Así, factores de orden macro social deben también tenerse en cuenta cuando se trata de estudiar los impactos psicosociales de los desastres naturales en las personas. Las desigualdades sociales son un excelente ejemplo. Leone y Vinet (2005) indican que los países menos desarrollados y más pobres, es decir, presentando un Índice de Desarrollo Humano (IDH) inferior a 0,8 (por ejemplo México), registraron sobre un período de 30 años (1973-2002) un 96% de las muertes imputables a fenómenos naturales, lo que hace indudablemente de la pobreza la primera causa de vulnerabilidad. Algunos autores mencionan también una intensificación de las desigualdades sociales después de un seísmo (Ng y otros, 2009).

El impacto psicosocial de los desastres se hace sentir también en la salud física de las víctimas. Los distintos investigadores que han examinado esta problemática concuerdan que la presencia de desórdenes físicos como el insomnio, las palpitaciones, los temblores, la agitación, la reaparición de problemas de salud preexistentes, problemas cardiovasculares pueden constatarse en las personas expuestas a los desastres naturales (Robichaud y otros, 2001; Tunstall y otros, 2006). En lo que respecta a la salud psicológica de las víctimas, la literatura indica que las manifestaciones de estrés post traumático (SPT) son lo más frecuentemente repertoriado a nivel de la salud mental (Basoglu, Salcioglu y Livanou, 2007; Denissen y otros, 2008; Galea y otros, 2008; INSPQ, 2011; Lazaratou y otros, 2008; Maltais, 2003; Maltais, Robichaud y Simard, 2001).

En este sentido, estudios han demostrado que las prácticas de vida, las actividades de ocio o recreación, la vida conyugal, familiar y social de las víctimas, su capacidad financiera para proporcionar las necesidades de sus prójimos y su concepción del hogar pueden también modificarse profundamente tras la exposición a un desastre natural (Maltais, Robichaud y Simard, 2001; Maltais y otros, 2002). El impacto psicosocial de los desastres naturales puede también generar distintas otras consecuencias en los individuos y las colectividades, que no son solamente de carácter físico y psicológico (Hensley y Varela, 2008; Joseph, 2006; Kar y otros, 2007; Mills, Edmondson y Park, 2007; Norris y otros, 2006).

Nos parece esencial definir el concepto de desastre natural. Para Bolin (1982) los desastres naturales constituyen una categoría de acontecimientos medioambientales que, de manera periódica y con grados de intensidad variables, exponen a la población a una variedad de tensiones y rupturas. En este mismo orden de ideas, Belter y Shannon (1993) mencionan que un desastre puede ser definido por sus características, por su impacto y por la amplitud de los daños causados. Además, desde un punto de vista sociológico, un desastre puede comprenderse como una parte de una categoría más grande de tensión colectiva, que ocurre cuando varios miembros de un sistema social no reciben las condiciones de vida esperadas del sistema superior (Barton, 1969).

Según el Servicio geológico de Estados Unidos (SGEU), el seísmo del 27 de febrero de 2010, en Chile, se produjo a lo largo de las costas de la región del Maule, a las 03:34 hora local (magnitud Mw 8,8) por un período de tiempo de tres minutos. Este desastre se considera como el segundo terremoto más fuerte de la historia, y uno de los más importantes registrados en el mundo. Este seísmo afectó a tres regiones donde viven cuatro millones de personas, lo que representa un 23% de la población total de Chile. El número de muertes ascendió a 521 (Ministerio de Interior, 2010) y cerca de la mitad de los cuatro millones de habitantes fueron siniestrados. El Gobierno chileno considera que se dañaron o se destruyeron cerca de 440.000 viviendas durante la fase de impacto del terremoto (CEPAL, 2010), y los daños materiales a las viviendas y a la infraestructura colectiva ascienden a más de 30 mil millones de dólares americanos (Ministerio de Interior, 2010). Varios hospitales y un 80% de las infraestructuras patrimoniales, entre otros, fueron dañados por este seísmo en las ciudades de Cauquenes, Talca, Curico y Linares. Los estudios concuerdan en decir que los siniestrados son duramente afectados por el

impacto psicosocial de un desastre natural. En este sentido, este trabajo se inscribe en esa óptica y pretende responder a dos objetivos: 1) identificar y describir las reacciones emocionales de las adultos víctimas del terremoto, y 2) describir los mecanismos de adaptación psicosociales desarrollados por los participantes luego de una exposición al terremoto.

Metodología

Investigación de tipo cualitativa y exploratoria que utilizó como marco teórico el constructivismo. En ella participaron catorce (n=14) personas adultas. Entre ellas, nueve eran mujeres y cinco hombres. Todos vivieron el terremoto del 27 de febrero de 2010 en la región del Maule, Chile. La guía de entrevista se componía de tres grandes temas: información sobre los momentos previos al sismo (rumores o información de un posible terremoto o maremoto, cambios climáticos observados, etc.), información sobre los momentos durante el sismo (duración del sismo, sentimientos/emociones vividas, significados otorgados al sismo, dificultades vividas, etc.) y la vida después del sismo (la reorganización de la vida diaria, cambios experimentados, aprendizajes de lo ocurrido, organización comunitaria, etc).

El reclutamiento de los participantes se realizó sobre una base de participación voluntaria. Los criterios de inclusión retenidos fueron : 1) haber vivido en terremoto del 27 de febrero del 2010 en la ciudad de Talca, Chile; 2) ser mayor de 18 años al momento de la entrevista y 3) no haber sufrido pérdidas de vidas humanas en su grupo familiar. La muestra se constituyó según un procedimiento no probabilista. Este método corresponde a lo que Chauchat (1985) en Mayer y Ouellet, (1991) llama el “método empírico”. La técnica de la “bola de nieve” se utilizó para reclutar los participantes y el número de entrevistas fue determinado por “saturación”. La recolección de los datos se desarrolló entre enero y marzo de 2011. Los datos se trataron a partir del procedimiento de análisis de contenido temático.

Los datos recogidos se analizaron según el procedimiento de análisis de contenido en seis etapas que propone Colaizzi (1978): 1) escuchar las entrevistas, leer cada una de las transcripciones y dilucidar las primeras significaciones que de ellas emanan; 2) lograr identificar en las diversas entrevistas los enunciados significantes y relacionarlos a las dimensiones del estudio; 3) analizar el significado de los enunciados retenidos e intentar de formularlos claramente; 4) agrupar las unidades de significado en temas más globales o en tendencias generales; 5) reunir los resultados del análisis y producir una descripción exhaustiva del fenómeno al estudio; 6) validar la descripción exhaustiva así obtenida ante algunos de las personas que participaron al estudio. Este procedimiento permitió reunir la información que se repite, que es específica o que es divergente de un tipo de participantes al estudio en relación a otros, así como la división del material por temas y subtemas de manera de permitir un acceso rápido y fácil a todos los datos recogidos en el trabajo de campo.

Los límites de este estudio son aquellos propios a investigaciones en realizadas en grupos pequeños de población, es decir, el carácter limitado en la utilización de los datos que emanan de esta investigación. Bien que los participantes al estudio permitieron recoger una cantidad importante de información sobre las consecuencias del terremoto en sus vidas, ello no permite una generalización al conjunto de la población chilena.

Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética en Investigación en seres humanos de la Universidad de Quebec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Todos los participantes llenaron un formulario de consentimiento para participar en el estudio.

Resultados

En un primer momento son abordadas las reacciones emocionales identificadas a partir del discurso de las catorce personas entrevistadas. En un segundo tiempo son descritas las estrategias de adaptación que los participantes implementaron durante las distintas fases del terremoto.

Una de las primeras reacciones emocionales que emerge luego de lo vivido el 27 de febrero, es un miedo permanente. El sismo de magnitud Mw 8,8 tocó la región del Maule a eso de las 03:34,

tomando por desprovisto a todos sus habitantes. Todos los participantes del estudio informaron experimentar un miedo persistente en sus vidas durante y después del acontecimiento. Ello es descrito por dos entrevistados en los siguientes términos

Se vive con mucho miedo todo el tiempo! porque ya no se vive ya tranquilo y por eso se piensa lo peor. (Adriana)

Las personas están psicológicamente muy afectadas y toda clase de cosas les produce miedo. (Pablo)

Otra reacción emocional que emerge en el discurso de los participantes es un sentimiento de pánico vivenciado en las mujeres entrevistadas. En seis de ellas el terremoto causó emociones que están al borde del descontrol. Aquí los testimonios indican de pérdidas de control, un terror inmenso y llantos. Esto es ilustrado por una mujer:

La gente vive hoy con una psicosis que va a venir otro terremoto mayor (...), uno no sabe qué hacer, vivo con eso de que va venir uno más fuerte y no me lo puedo sacar de la cabeza esta idea. (Delfina)

Además de las reacciones emocionales de miedo y pánico manifestadas por los entrevistados, aparece una tercera que tiene que ver con un sentimiento de desesperanza. Destaquemos que, en los participantes, no se registró ninguna pérdida de vida humana, pero las pérdidas materiales fueron inmensas. Este es el caso de tres de los entrevistados, que perdieron todo a consecuencia del terremoto:

Todo lo que se construyó durante toda una vida se destruyó en un par de minutos: casa, muebles, todo, todo!. Yo viví cerca de 50 años en la casa que perdí, cómo voy a construir ahora todo ello? Además la respuesta de la municipalidad y del gobierno después de un año ha sido muy lenta. No nos han dado nada, ninguna solución concreta sobre la reconstrucción de la casa y así hay mucha gente más por todas partes. (Mauricio)

La cobertura mediática de los medios de comunicación sobre la destrucción material de las regiones más afectadas (Maule y Bio-Bio), el número de muertes y desaparecidos, vino a acrecentar los temores de los participantes sobre el estado de salud de los suyos. De esta forma lo señala una mujer:

Yo estuve 4 días sin saber nada de mi hijo, me sentía terriblemente afligida, sin saber si estaba muerto, vivo o que se yo! Era tanta la desesperación de saber cómo estaba tu casa y cómo estaba su familia! (Eugenia)

Para aquellos (4 sobre 14) que tenían familias viviendo en localidades rurales, un sentimiento de angustia aparece de forma muy notoria:

Estábamos desesperados porque no sabíamos nada de la familia que vivía en el campo. La radio decía que todo por esos lugares se había destruido, En el campo hay casi puras casas de adobe [adobe: mezcla de tierra, agua y paja utilizado para construir casas que en su mayoría tienen más 50 años al momento del terremoto]. (Eliseo)

Coherente con lo anterior, otra reacción emocional que emerge del discurso de los participantes y que retiene nuestra atención, es el sentimiento de pequeñez como ser humano ante el poder destructivo del terremoto. Los comentarios siguientes permiten comprender la envergadura de estado emocional:

Después de todo lo vivido esa noche uno se da cuenta que ante la naturaleza uno no es nada! (...). (Maria)

Somos tan pequeños en este mundo y la muerte puede llamarnos en cualquier momento. (Carmen)

En lo que concierne a las estrategias de adaptación implementadas por los participantes durante la fase post terremoto, podemos indicar que todos los participantes adoptan el hábito de acostarse con ropa de calle. Esto ocurre, según sus testimonios, durante dos o tres meses después del terremoto.

to. Esta estrategia de adaptación la nombramos como “estar listos en caso de”. A continuación un testimonio ilustra esta constatación:

Hay gente que, hasta ahora, duerme con prendas de vestir en caso de que fuera necesario salvarse y correr para no morir aplastados. Pero yo me acuerdo que dormimos vestidos como 2 meses para poder arrancar en caso de un nuevo terremoto. (Delfina)

Una segunda estrategia de adaptación es el hecho que la familia se constituyó en una fuente de protección y de apoyo emocional ante el terremoto. Este rol terapéutico, es ejercido en su mayor parte por los hombres jefes de familia o por las mujeres de tercera edad:

Yo, era yo el que debía calmar la situación en la casa. Mi hija que ya está en los 40 ya no era capaz de controlarse, lloraba y lloraba y lo mismo con mi nieta y mi otra hija. Yo no me desesperé y supe actuar con ellas. (Jessica)

Coherente con lo anterior, varios participantes (12 sobre 14) indican que después de la experiencia del 27 de febrero de 2010 la familia se ha unido más. En este sentido la familia sería lo más importante para ellos. Así testimonia un participante:

Después del terremoto yo paso más tiempo con mi viejita y veo más a mis hijos, cosa que antes no hacía. Hoy aprovecho al máximo la vida con ellos (...) Las prioridades emocionales con los nuestros, es lo que me interesa más. (Manuel)

Sin distinción de edad y sexo, los catorce participantes indican sentirse, hasta la fecha de la recolección de datos, más próximos a Dios. A partir de ello nacen explicaciones divinas sobre los orígenes del terremoto. Según sus decires (vivir la fe de Dios, es Dios que decidirá todo, Dios conoce las cosas) este evento es algo que no es de control terrenal que puede controlar el ser humano:

Una cosa que me marcó mucho con este terremoto, es que estamos cerca del fin del mundo. Ello está escrito en la Biblia! Debemos prepararnos como cristianos que somos para enfrentar el fin del mundo. (Sandra)

Los participantes han utilizado también estrategias de adaptación basadas en el establecimiento de pequeñas redes de apoyo comunitarias. Así surge una primera respuesta a lo ocurrido la noche del 27 de febrero, que es la auto-organización comunitaria. Como prueba de ello, los habitantes se organizan por barrios para proteger sus casas y sus bienes de los robos:

Los más jóvenes supervisaban las casas y nosotros los adultos nos ocupábamos de encender un fuego para calentarnos durante la noche. Por su parte las mujeres preparaban la comidas para todos. (Marta)

Ellos también se organizan solidariamente entre vecinos para compartir la comida y el agua potable. Además, se establecen comités de catastro de pérdidas materiales con la idea de censar los daños sufridos tanto a nivel de las viviendas como las pérdidas de muebles u otros:

Hablamos con los vecinos y yo comencé a hacer un acta de los daños sufridos a los edificios. Para ello, visité a cada vecino para saber cómo eran y para constatar las condiciones de los apartamentos. (Mauricio)

En estas redes de apoyo locales no estuvieron ajenos a los jóvenes (de secundaria y de universidad). Su implicación les significó ganarse el apodo de “jóvenes héroes anónimos”, tal cual lo indica a continuación una entrevistada:

Una cosa que más marcó fue la implicación de los jóvenes con los siniestrados. Nuestros jóvenes, buscaron maneras creativas de ayudar a los que tenían necesidad, yo los llamo héroes porque no buscaban salir en la prensa, ni en la radio. Ellos solo querían ayudar. (Jessica)

Discusión

Los resultados de este estudio, basados en el discurso de los 14 adultos entrevistados que vivieron el terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile, sugieren que este acontecimiento ha marcado sus vidas de forma importante. Así encontramos en los participantes, doce meses después de desastre, distintas reacciones emocionales que actúan como mecanismos de adaptación frente a lo vivido. Estas estrategias emocionales de adaptación se combinan con varias otras que serán materia de discusión en esta sección.

Las reacciones emocionales mencionadas por los participantes, van en el mismo sentido que la literatura, en el sentido que los adultos que han vivido algún desastre natural experimentan sentimientos negativos muy intensos (Denissen y otros, 2008; Edmondson y Park, 2007; Galea y otros, 2008; Kar y otros, 2007; Maltais y otros, 2002; Maltais, 2003; Hovington, Maltais y Lalonde, 2002). La amplitud del terremoto y de ese despertar brutal a 03h34 el 27 de febrero, dejan entrever que los participantes sintieron la muerte de muy cerca. Para Galea y otros (2008), el miedo a la muerte y a resultar herido, influyen aún más en las consecuencias sufridas por las víctimas a raíz de un desastre natural. Para Maltais y otros (2002), el sentimiento de muerte inminente es un ejemplo de secuelas psicológicas que pueden afectar directamente las personas víctimas de un desastre natural. Situación que ha sido observada por Maltais (2003) en los siniestrados de las inundaciones de L'Anse-Saint Jean y de Ferland-et-Boilleau en Quebec, Canadá. Este sentimiento de miedo permanente acompañado de pánico que se observa más fuertemente en las mujeres, viene a transformarse en una estrategia de adaptación/evitación.

Tres de los participantes entrevistados van adoptar una estrategia de adaptación fuertemente marcada por una actitud de desesperanza o de desmotivación frente a su futuro próximo, como consecuencia de la pérdida de su residencia, de sus bienes materiales y por la respuesta tardía por parte de las autoridades municipales a su situación de urgencia. El sentimiento producido por el apego a la vivienda ha sido documentado en varios estudios, que indican que este estado psicológico al sumarse a la carga ya existente en las personas siniestradas, les hace muy vulnerables (Chao-Yueh y otros, 2010; Fernandez y otros, 2002; Hensley y Varela, 2008; Joseph, 2006; Knowles y Garrison 2006; Lazaratou y otros, 2008; Maltais y Simard, 2008; Maltais y otros, 1999; Rosenkoetter y otros, 2007; Scheeringa y Zeanah, 2008; Stephens y otros, 2007; Spiegel, 2006; Tunstall y otros, 2006). Por otra parte, cuando los participantes toman conciencia de la amplitud de la situación y los daños causados por el terremoto (problemas de transporte, carreteras destruidas, dificultad de suministro de comida, prolongación de los terremotos de distintas intensidades) aparece una gran preocupación por el estado de salud de sus familias.

Los resultados de este estudio indican que durante la fase post-impacto los participantes manifiestan cambios inmediatos a nivel comportamental. Así estas constataciones se inscriben, en continuidad con varias otras investigaciones en personas que han vivido algún tipo de desastre natural (Gignac, Cott et Badley, 2004; Mills, Edmondson y Park, 2007; Norris y otros, 2006), ya que ponen de manifiesto que la vida de las víctimas se ve grandemente afectada después de una experiencia traumática producida por un terremoto. Más concretamente y como mencionado por los participantes, el hecho de dormir vestidos durante meses o de no querer utilizar el dormitorio (este es caso de las mujeres) donde dormían la noche del terremoto nos pone en evidencia un mecanismo de adaptación de evitación y protección. Esta constatación es similar a la del estudio de Mills, Edmondson y Park, (2007).

Durante los momentos de impacto del terremoto y aquellos que le siguen, la familia inmediata se constituye en un espacio de protección hacia sus miembros más vulnerables (niños y mujeres). Lo que podría ser identificado como una estrategia de adaptación de repliegue interno. En este sentido, la familia otorga a sus miembros un espacio donde se puede recibir protección y apoyo emocional. En este sentido la familia constituyó un rol de terapeuta para los más vulnerables. Este rol de familia-terapeuta frente a acontecimientos catastróficos, ha sido documentado por Schinimà y otros (2010). Este autor indica que después del seísmo de 2010 en Haití, hubo una revitalización de los lakous. Este

término hace referencia a la familia de los siniestrados. Este lakou habría sido un factor determinante de apoyo para la población haitiana frente a las enormes pérdidas sufridas en este terremoto.

Los participantes indicaron después de lo vivido la noche del 27 de febrero, cambios a nivel valórico con respecto a la familia y a Dios. La familia para ellos tendría más valor e importancia en sus vidas. Esto podemos comprenderlo como una estrategia de evaluación positiva de lo ocurrido. Investigaciones indican resultados similares en personas que han sido diagnosticadas de una grave enfermedad, como podría ser el caso del VIH-SIDA. Acá existiría una revalorización de lo familiar, desde el momento que ellos se dan cuenta que en alguna forma se han sentido cerca de la muerte o de perder la vida (Labra, 2013). En lo que respecta el lugar predominante que ocupa Dios en los participantes, podemos comprender que a partir de él se construirían marcos de referencia para explicar lo que pasó a 03:34, la noche del 27 de febrero de 2010. Ello corresponde a lo que Maltais, Robichaud y Simard (2001) define como una estrategia de racionalización religiosa de la situación. Así esta forma de pensar el terremoto se transforma en una búsqueda de protección suprema, donde todo es una decisión que pertenece al terreno de lo sagrado. Ante tal situación y según el discurso de los participantes, no habría nada que hacer sino buscar el consuelo en Dios.

Los daños producidos por el terremoto y la lenta respuesta de las autoridades locales en el despliegue de la ayuda a la población, trae como consecuencia un movimiento de solidaridad y organización comunitaria que se instaura rápidamente en la consciencia de los participantes, es decir un deseo de ayudar a los que están en peores condiciones. De esta forma establecen pequeñas redes de apoyo vecinal: comités de vigilancia, de alimentación (ollas comunes), de catastro de pérdidas materiales, etc. En este tejido solidario, que se construye de forma natural horas después del desastre, se implican también los jóvenes de secundaria y de las universidades locales. Lo que les valió el calificativo de “héroes anónimos”. Mencionemos que esta forma de actuar de los participantes podría ser calificado como un mecanismo de adaptación que hace referencia a una obertura hacia los otros. La solidaridad y organización comunitaria ha sido estudiada en varias investigaciones que indicarían que inmediatamente después de un desastre natural, una suerte de sentido comunitario emergería entre la población siniestrada (Kim y otros, 2008; Maltais y Simard, 2008)

Pistas de intervención

En lo que concierne a la intervención social en personas víctimas de desastres naturales, nuestras reflexiones nos llevan a sugerir, de prestar una atención especial al apoyo psicosocial necesario para superar las dificultades vividas, tanto durante la fase de impacto como después de ésta. El discurso de los participantes demuestra que ellos han sido sometidos a varias fuentes de tensión y rupturas que nos permiten apreciar la gran magnitud y fuerza del terremoto.

La intervención social en personas víctimas de este tipo de desastre parece generalmente centrada en necesidades de tipo inmediatas (facilitar el acceso a recursos básicos, a alojamientos provisionales, etc.) y raramente tiene en cuenta enfoques globales centrados en la persona y en sus familiares cercanos. Recordemos que las reacciones negativas manifestadas por los 14 participantes de este estudio y las diversas estrategias de adaptación utilizadas influyen en la forma como ellos se posicionan en relación al impacto que el desastre podría tener en su salud física y psicológica. En este sentido, los objetivos de la intervención social ante situaciones de desastres naturales deben ser claramente formulados y diferenciados según se trate de la fase de pre desastre, la fase de ayuda y la fase de restablecimiento. Esto ayudará a reducir, en la población, la presencia de consecuencias psicosociales y manifestaciones potenciales de SPT, y de reforzar las capacidades de respuesta y organización comunitaria al nivel social, económico y medioambiental. Además, la intervención social debe prever la posibilidad de ofrecer a las víctimas un apoyo psicológico a largo plazo, con el fin de que disminuya la presencia de manifestaciones depresivas u otras.

Conclusión

Este estudio de tipo cualitativo tenía dos objetivos 1) identificar y describir las reacciones emocionales de las adultos víctimas del terremoto, y 2) describir los mecanismos de adaptación psicosociales desarrollados por los participantes luego de una exposición al terremoto. De esta forma este trabajo se centró en el discurso de 14 personas que vivieron el terremoto del 27 de febrero de 2010 en Chile. Esta investigación permite, por un lado, identificar ciertas estrategias de adaptación que los participantes han utilizado para confrontar el terremoto. Así tenemos que las distintas reacciones emocionales manifestadas (miedo, pánico/amenaza, desesperanza, así como un sentimiento de pequeñez como ser humano) actúan como mecanismos de adaptación/evitación frente a lo vivido. Estas estrategias emocionales se combinan con otras que valorizan la familia y dan un nuevo lugar en sus vidas a Dios (valoración positiva de lo ocurrido). Por otro lado, no todo es negativo en la vida de las víctimas del terremoto, allí frente a la angustia y el miedo que invade sus vidas aparecen formas de auto organización local. Tal es el caso del comité de vigilancia, del comité de catastro de pérdidas y del establecimiento de ollas comunes. Esto emerge como una de las primeras respuestas comunitarias de solidaridad y apoyo frente a un Estado y a un Municipio local sin capacidad de respuesta inmediata a lo ocurrido la noche del 27 de febrero del 2010.

Estos resultados evidencian una necesidad urgente del Estado y los municipios y aquí se incluyen los servicios de ayuda psicosocial de los centros de salud comunitarios, de implementar formas de intervención globales para atenuar las consecuencias de los desastres naturales en la salud física y/o psicológica de las víctimas. Estas formas de intervención deben estar centradas en la persona y en sus familiares o cercanos tanto en la fase de pre desastre, la fase de ayuda y la fase de restablecimiento en función de la vulnerabilidad de los individuos, de las pérdidas sufridas y perturbaciones causadas por el desastre. Modelos de intervención que deben ser elaboradas desde la base de acuerdo a los recursos, saberes, creencias y necesidades propias de la comunidad.

En materia de investigación social en víctimas de desastres naturales se propone: 1) realizar estudios en profundidad y diferenciados por grupo etario. El impacto de los desastres naturales no son uniformes en la población, de ahí la importancia de tener en cuenta las condiciones de vida de las víctimas y de sus capacidades físicas, psicológicas, sociales o financieras para sobreponerse y hacer frente a los distintos estrés asociados a la pérdida de sus bienes o de seres queridos ocurrido durante un desastre. 2) evaluar la capacidad de organización y de respuesta de los organismos de nivel estatal y nivel local ante potenciales desastres naturales y el rol del sector comunitario en ello.

REFERENCIAS

- Ahmad, F.A., Lee, E., Wang, Y. *et al.* (2010). Earthquake Impact in a Remote South Asian Population: Psychosocial Factors and Posttraumatic Symptoms. *Journal of Traumatic Stress*, 23(3), pp. 408-412.
- American Psychiatric Association (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Basoglu, M., Salcioglu, E. y Livanou, M. (2007). A randomized controlled study of single-session behavioral treatment of earthquake-related post-traumatic stress disorder using an earthquake simulator. *Psychological Medicine*, 37, pp. 203-213.
- Bokszczanin, A. (2008). Parental support, family conflict, and overprotective-nests: Predicting PTSD symptom levels of adolescents 28 months after a natural disaster. *Anxiety, Stress and Coping*, 21(4), pp. 325-335.
- Bolin, R. (1982). *Long-term Family Recovery Disaster*. Colorado: Library of Congress.
- Caldera, T., Palma, L., Penayo, U. & Kullgren, G. (2001). Psychological impact of the hurricane Mitch in Nicaragua in a one-year perspective, *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 36(3), pp. 108-114.
- CEPAL (2010). Una primera Mirada al 10 de marzo de 2010. <http://www.eclac.cl/noticias/paginas/4/35494/2010-193-Terremoto-Rev1.pdf>
- Chao-Yueh, S., T. Kuan-Yi *et al.* (2010). A three-year follow-up study of the psychosocial predictors of delayed and unresolved post-traumatic stress disorder in Taiwan Chi-Chi earthquake survivors. *Psychiatry & Clinical Neurosciences*, 64(3), pp. 239-248.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. En R. S. Valle & M. King (eds.), *Existential-phenomenological alternatives for psychology* (pp. 48-71). New York : Oxford University Press.
- Denissen, J.A., L. Butalid, L. P. & van Aken MAG. (2008). The effects of weather on daily mood: a multilevel approach. *Emotion*, 8(5), pp. 662-667.
- Fernandez. L.S., D. Byard, C.C., Lin, S., Benson & Babera, J.A. (2002). Frail Elderly as Disaster Victims: Emergency Management Strategies, *Prehospital and Disaster Medicine*, 17(2), pp. 67-74.
- Galea, S. *et al.* (2008). Financial and social circumstances and the incidence and course of PTSD in Mississippi during the first two years after Hurricane Katrina. *Journal of traumatic stress*, 21(4), pp. 357-68.
- Gignac, M.A., C. Cott, C.A. & E.M. Badley (2004). Living with a Chronic Disabling Illness and Then Some: Data from the 1998 Ice Storm. *Canadian Journal on Aging*, 22(3), pp. 249-259.
- Goenjian, A.K. *et al.* (2001). Posttraumatic Stress and Depressive Reactions Among Nicaraguan Adolescents After Hurricane Mitch. *American Journal of Psychiatry*, 158, pp. 788-794.
- Gupta, J. & A. Agrawal (2010). Répliques d'un séisme chroniques sur le bien-être des enfants en Haïti: la violence, la santé psychosociale et de l'esclavage. *JAMC*, 182(18), pp. 1997-1999.
- Hensley, L. & Varela, R.E. (2008). PTSD Symptoms and Somatic Complaints Following Hurricane Katrina: The Roles of Trait Anxiety and Anxiety Sensitivity. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), pp. 542-552.
- Hovington, C., D. Maltais, & Lalande, G. (2002). Les conséquences des catastrophes sur la santé biopsychosociale des aînés : résultats de la recension des écrits. En D. Maltais (dir.), *Catastrophes et état de santé des individus, des intervenants et des communautés* (pp. 189-305). Saguenay: GRIR, UQAC.
- Hutton, D. (2004). Psychosocial effects of a natural disaster: a post-flood assessment in the red river valley. *Environments*, 32(2), pp. 27-43.
- INSPQ (2011). Faisabilité d'un suivi des impacts psychosociaux des aléas climatiques.
- Jones, R.T. R., Frary, P., Cunningham, J.D., Weddle & Kaiser, L. (2001). The psychological effects of Hurricane Andrew on ethnic minority and Caucasian children and adolescents: a case study. *Cultural diversity & ethnic minority psychology*, 7(1), pp. 103-108.

- Joseph, L. (2006). *The effects of mass trauma on children of different developmental stages: Examining PTSD in children affected by Hurricane Ivan and Hurricane Katrina* (tesis doctoral). Universidad Palo Alto, California.
- Kar, N. *et al.* (2007). Post-traumatic stress disorder in children and adolescents one year after a super-cyclone in Orissa, India: exploring cross-cultural validity and vulnerability factors. *BMC Psychiatry*, 7(8), pp. 1-9.
- Kim, S.C. *et al.* (2008). Medium-term post-Katrina health sequelae among New Orleans residents: predictors of poor mental and physical health, *Journal of clinical nursing*, 17(17), pp. 2335-2342.
- Knowles, R. & Garrison, B. (2006). Planning for the elderly in natural disasters. *Disaster Recovery Journal*, 19(4). Disponible en: <http://www.drj.com/articles/fall06/1904-07p.html>
- Kovats, R.S. & Ebi, K.L. (2006). Heatwaves and public health in Europe. *European Journal of Public Health*, 16(6), pp. 592-599.
- Lazaratou, H., T. Paparrigopoulos, G., Galanos, C., Psarros *et al.* (2008). The psychological impact of a catastrophic earthquake: a retrospective study 50 years after the event. *Journal Nervous Mental Disease*, 196, pp. 340-344.
- Lee, I., Y.S. Ha, Y.A. Kim, & Y.H. Kwon (2004). PTSD symptoms in elementary school children after Typhoon Rusa. *Taehan Kanho Hakhoe chi*, 34(4), pp. 636-645.
- Maltais, D. (2003). *Catastrophes en milieu rural*. Saguenay: Éditions JCL.
- Maltais, D., S. Robichaud & A. Simard (2001). Conséquences des inondations de juillet 1996 sur la conception du chez-soi et la santé biopsychosociale des préretraités et retraités. *Revue canadienne du vieillissement*, 20(3), pp. 407-426.
- Maltais, D., L. Lachance, A. Simard, A. Brassard & L. Picard (2002). Difficultés et effets à long terme d'une catastrophe en milieu rural : résultats d'une étude combinant les approches qualitative et quantitative. *Revue Québécoise de Psychologie*, 23(2), pp. 197-217.
- Maltais, D., N. Côté et S. Gauthier (2007). Les conséquences de l'exposition à une catastrophe sur la santé biopsychosociale des personnes âgées: Que savons-nous jusqu'à maintenant sur cette question ? *Vie et vieillissement*, 6(2), pp. 3-8.
- Maltais, D. et N. Simard (2008). Les effets à long terme de l'exposition à une catastrophe sur la santé biopsychosociale des individus. En D. Maltais (dir.), *Intervention sociale en cas de catastrophe* (pp. 169-183). Canada PUQ.
- Mayer, R. & Ouellet, R. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville: Éditeur Gaëtan Morin.
- Mills, M. A., Edmondson, D. & Park, C.L. (2007). Trauma and Stress Response Among Hurricane Katrina Evacuees. *American Journal of Public Health*, 97(Supplement 1), pp. 116-123.
- Ministère de l'Intérieur du Chili (2010). Plan de reconstrucción Terremoto y maremoto del 27 de febrero de 2010. Resumen ejecutivo [en ligne] <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/e60b893eb66a10139bfe68d2c6005636.pdf> Consulté le 2 julio 2014.
- Norris, F. H. *et al.* (2002). Placing Age Differences in Cultural Context: A Comparison of the Effects of Age on PTSD After Disasters in the United States, Mexico, and Poland. *Journal of Clinical Geropsychology*, 8(3), pp. 153-173.
- (2006). Early physical health consequences of disaster exposure and acute disaster-related PTSD. *Anxiety, Stress and Coping*, 19(2), pp. 95-110.
- Osaki, Y. & Minowa, M. (2000). Factors Associated with Earthquake Deaths in the Great Hanshin-Awaji Earthquake, 1995. *American Journal of Epidemiology*, 153(2), pp. 153-156.
- Rosenkoetter, M.M., E.K. Covan, E.K., B. Cobb, S. Bunting *et al.* (2007). Perceptions of older adults regarding evacuation in the event of a natural disaster. *Public Health Nursing*, 24, pp. 160-168.
- Robichaud, S., D. Maltais, G. Lalande, A. Simard *et al.* (2001). Les inondations de juillet 1996 : une série d'événements stressants. En D. Maltais (dir.), *Catastrophes et état de santé des individus, des intervenants et des communautés* (pp. 101-120). Saguenay: GRIR, UQAC.
- Russoniello, C.V. *et al.* (2002). Childhood posttraumatic stress disorder and efforts to cope after Hurricane Floyd. *Behavioral medicine*, 28(2), pp. 61-71.

- Scheeringa, M.S. & Zeanah, C.H. (2008). Reconsideration of Harm's Way: Onsets and Comorbidity Patterns of Disorders in Preschool Children and Their Caregivers Following Hurricane Katrina. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), pp. 508-518.
- Spiegel, A. (2006). Katrina's Impact on Elderly Still Resonates. National Public Radio: <http://www.npr.org/templates/story.php?storyId=5239019>
- Stephens, K.U., D. Grew, K. Chin, P. Kadetz *et al.* (2007). Excess mortality in the aftermath of Hurricane Katrina: a preliminary report. *Medical Public Health Preparation*, 1(1), pp. 15-20.
- Tunstall, S. *et al.* (2006). The health effects of flooding: Social research results from England and Wales. *Journal of water and health*, 4(3), pp. 365-380.
- Wang, P.S. *et al.* (2007). Mental health service use among hurricane Katrina survivors in the eight months after the disaster. *Psychiatric services*, 58(11), pp. 1403-1411.
- Pollan, M. (2006). *The Omnivore's Dilemma: A Natural History of Four Meals*. New York, United States: Penguin.

SOBRE EL AUTOR

Óscar Labra: Profesor del Departamento de Desarrollo Humano y Social de la Universidad de Quebec, Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Canadá. Sus intereses de investigación abordan los aspectos culturales de la salud física y psicológica de las personas que han sido expuestas a catástrofes naturales, y a la investigación social del VIH-Sida. Nombrado profesor del año 2014 por el Vicerrectorado a la enseñanza e investigación y por el Comité de Pedagogía Universitaria de l'UQAT.

La población rural en los contextos de la nueva ruralidad y del proyecto región capital: borramiento, resistencia e hibridación

Yolanda Álvarez Sánchez, Universidad de La Salle, Colombia

Rubén Darío Díaz Mateus, Universidad de La Salle, Colombia

Jorge Enrique Saiz Vélez, Universidad de La Salle, Colombia

Resumen: Se entiende la “nueva ruralidad” no sólo como la influencia de las políticas neoliberales que tanto en Europa como en América han tenido en el medio rural sino como, y fundamentalmente, la relación de reciprocidad o resistencia que se establece entre los actores sociales y empresariales, indígenas, campesinos y el Estado en aspectos ideológicos de índole geográfico (la urbanización del campo, por ejemplo), político (el borramiento del otro como campesino; la pérdida de su identidad), económico (la presencia de empresas transnacionales controlando la producción agrícola y ganadera), cultural (la pérdida de la “tradicción” como categoría que implica la conservación de valores y normas de comportamiento, etc.), religioso (los cambios de paradigma en relación con las concepciones de la tierra y los bienes que éstos proveen y la ruptura de la relación hombre – tierra; hombre – naturaleza). Tres categorías son fundamentales en relación con el estudio de las condiciones de vida de la población rural en el contexto arriba señalado: a) los fenómenos de “resistencia” que los campesinos, hombres y mujeres, han tenido que enfrentar en función de las políticas del mal llamado “desarrollo rural”; b) el borramiento que implica la anulación de sus tradiciones y de su identidad y c) el fenómeno de hibridación como consecuencia de la reciprocidad en los procesos de integración de modelos de vida distintos. Tales categorías serán ampliamente desarrolladas a partir de las evidencias de corte inductivo a través de las cuales se configura el tipo de vida que viven las poblaciones rurales donde los efectos del crecimiento poblacional urbano día a día los afectan y los involucra.

Palabras clave: nueva ruralidad, borramiento, resistencia, hibridación

Abstract: The “new rurality” means not only the influence of neoliberal policies in Europe and America have had in rural areas but as, fundamentally, the relationship of reciprocity or resistance that exists between the social and business actors , Indians, peasants and the state in ideological aspects of geographic nature (the urbanization of the countryside, for example), political (the effacement of the other as a peasant, the loss of their identity), economic (the presence of transnational corporations controlling agricultural production and livestock), cultural (the loss of “tradition” as a category that implies the conservation of values and norms of behavior, etc.), religious (paradigm shifts in relation to the concepts of land and property they provide and the breakdown of the relationship man - earth man - nature). Three categories are fundamental in relation to the study of living conditions of the rural population in the above mentioned context: a) the phenomena of “resistance” to the peasants, men and women have faced in terms of policies misnamed “rural development”; b) the erasure by canceling their traditions and their identity c) the phenomenon of hybridization as a result of reciprocity in the integration processes of different models of life. Such categories are widely developed from evidence inductive section through which sets the type of life they live in rural communities where the effects of urban population growth affect everyday and engages.

Keywords: New Rurality, Effacement, Resistance, Hybridization

Sabemos que un día tenemos que irnos de aquí. Este ya no es lugar para nosotros
- y ¿a dónde irían? ¿A la ciudad?
-No, yo me regreso al campo, nosotros somos del campo
(Diálogo con una campesina del Municipio de Chía)

¹ Véase, también, Vergara Vergara, W. (mayo-agosto de 2011) “Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia”. En Revista de la Universidad de La Salle. Bogotá: 55, 57.



1. Introducción

El artículo muestra la situación social en la que se encuentran las poblaciones rurales cercanas a Bogotá D.C. El crecimiento urbano ha venido apropiándose de espacios que antes correspondían al desarrollo de actividades agrícolas y ganaderas y que ahora se han industrializado o en su defecto, han empezado a urbanizarse con la construcción de conjuntos residenciales, colegios y áreas especiales que no sólo fomentan la industrialización (zonas francas) sino que albergan a los estratos más altos de la capital. Esta incursión de lo urbano en lo rural ha incidido en las comunidades rurales ubicadas en las zonas de influencia urbanas transformando su vida y sus costumbres; por ello, la importancia de tratar fenómenos de índole social, como el borramiento, la resistencia y la hibridación. Fenómenos que consideramos propios de los procesos de urbanización y conurbación y por supuesto, también, de la que consideramos, mal llamada, para nuestro contexto, nueva ruralidad.

Corresponde, el presente estudio a un avance de un proceso investigativo mucho más ambicioso, que un grupo de profesores investigadores de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle estamos desarrollando; en efecto, se trata del proyecto “Desarrollo humano y nueva ruralidad. Perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias en el contexto del proyecto Región – Capital”. Por tal razón, se constituye éste en un avance importante dado que mostramos que si bien el desarrollo económico es necesario para los pueblos; el desarrollo humano es un aspecto que debería trabajarse de manera integral con las poblaciones, en este caso con las poblaciones rurales, dado que si les devolvemos la dignidad y el respeto a las comunidades, seguramente habrá mayor bienestar en todos los ámbitos de la vida. En consecuencia, el objetivo consiste en establecer un diagnóstico de la situación de la población rural en los contextos de la nueva ruralidad y del proyecto Región Capital: borramiento, resistencia e hibridación.

El desarrollo del presente artículo lo hemos dividido en cuatro partes. En una primer parte tratamos los aspectos teóricos relacionados con la nueva ruralidad y el proyecto Región Capital: borramiento, resistencia e hibridación. Trataremos el impacto que dichos procesos traen sobre el tejido social de las comunidades rurales y sobre la economía y el medio ambiente como procesos ambivalentes del desarrollo. Posteriormente, damos cuenta de los resultados y del análisis del estudio para terminar con la discusión y las conclusiones.

2. Método

Se presenta un avance del proceso investigativo² que se ha venido desarrollando con las comunidades rurales del llamado “borde urbano³” de Bogotá D. C. El estudio se llevó a cabo con 70 personas hombres y mujeres en edades entre los 20 y los 64 años de edad, habitantes de las zonas rurales de tres de los cinco municipios objeto de nuestro estudio (Chía, Funza y La Calera).

Para recoger la información se diseñó una cartilla⁴ con preguntas abiertas y cerradas en cuyo contenido se buscó establecer, a manera de diagnóstico, y desde una perspectiva inductiva, la presencia de tres fenómenos: el borramiento, la resistencia y la hibridación como consecuencia de la llamada nueva ruralidad y del proyecto Región – Capital. Los datos se obtuvieron a partir de los tres fenómenos señalados. El análisis de la información se hizo siguiendo los procesos metodológicos de triangulación y categorización que nos permitió obtener resultados de corte cualitativo sustentados y argumentados tanto en los datos empíricos como en la teoría sobre la que se fundamentó el presente estudio.

² Investigación en curso: Desarrollo Humano y Nueva ruralidad. Perspectivas interdisciplinarias y transdisciplinarias en el contexto del proyecto Región –Capital.

³ Los Municipios que corresponden al llamado “Borde urbano” y que son objeto de nuestro estudio son: Chía, Cota, Funza, Mosquera, La Calera.

⁴ Cuaderno pequeño cuyo contenido es diseñado de forma didáctica considerando el grado de formación de las comunidades rurales con las que se trabajó.

Finalmente, el consentimiento informado se realizó de forma escrita a través del cual la comunidad manifestó su deseo de participar en la investigación de manera libre y voluntaria.

3. Fundamentación teórica

3.1. Los rostros de la nueva ruralidad y del proyecto Región Capital: resistencia, borramiento e hibridación

3.1.1. Nueva ruralidad: entre la inequidad y la exclusión

La nueva ruralidad significa la transformación de lo rural – tradicional⁵ - en el sentido que implica la modernidad: el cambio de lo viejo por lo nuevo en el que se involucran fenómenos globalizadores⁶. La nueva ruralidad busca romper la dicotomía de lo rural y de lo urbano en función de un rasgo de continuidad en el que no haya ningún tipo de diferenciación de lo uno y lo otro; se trata, como señala Vergara Vergara (2011: 35), de “un enfoque del desarrollo rural alternativo y una propuesta que busca superar el concepto tradicional de la ruralidad, asociado con una población dispersa que se dedica a actividades productivas exclusivas de la agricultura. La nueva ruralidad propone cancelar la visión dual del mundo rural y el mundo urbano, y el cambio hacia una mirada holística que incluya la multifuncionalidad de lo rural. Implica además cambiar el enfoque sectorial por un enfoque territorial”

Este cambio de enfoque significa, no obstante, una nueva visión del desarrollo para lo cual, como lo indica el Informe de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013: 5), “[...] no se puede pensar en crecimiento sin enormes inversiones públicas, no sólo en infraestructura, sino también en salud y educación”; señala, además, que “contar con educación, atención de la salud, protección social, empoderamiento legal y organización social permite que las personas pobres participen en el crecimiento. El equilibrio sectorial existente —considerando especialmente al sector rural—, al igual que la naturaleza y la velocidad de la expansión del empleo resultan fundamentales para determinar la medida en que el crecimiento se refleja en los ingresos”.

En este mismo orden de ideas, si bien “el mundo identifica hoy en lo rural una promesa y una esperanza. Ya no se habla solo de urbanización como sinónimo de modernización, sino de integración, continuidades e interdependencia entre las diferentes vocaciones territoriales del país. Los ciudadanos globales han comprendido que la calidad de vida en las urbes depende del bienestar de quienes habitan las zonas rurales” (PNUD 2011: 13). No obstante, como lo señala el mismo informe,

Colombia entró a la modernización sin haber resuelto el problema agrario, porque siempre pensó que el país era más urbano que rural⁷. Construyó un modelo de desarrollo que conlleva al fracaso del mundo rural, rindiéndole más culto al mercado que al Estado, lo cual amplió las brechas entre lo urbano y lo rural. Y preservó su orden social injusto, que no ha cambiado por falta de decisiones políticas y de una visión de largo alcance sobre lo rural y su papel estratégico para el desarrollo. (PNUD, 2011: 17)

⁵ Gómez, S. (2008: 45) determina que las características a través de las cuales se identifica lo rural tradicional son: 1) la población rural se dedica exclusivamente a actividades agropecuarias; 2) estas actividades se rigen por ciclos naturales sin mayor intervención del hombre; 3) esta regulación de las actividades a través de ciclos naturales genera en sus habitantes una noción del tiempo de su uso que contribuye a la constitución de una cultura específica; 4) la población rural se encuentra dispersa en territorios de baja densidad; 5) la dispersión, y el relativo aislamiento, impide a estas poblaciones acceder a condiciones de bienestar; 6) sub-valorización de lo rural y sobre – valorización de lo urbano.

⁶ Véase, también, Grammont (2008: 25) quien establece siete tendencias en las que sintetiza la nueva ruralidad, entre ellas, la urbanización del campo.

⁷ Colombia es más rural de lo que pensamos. Pero por casi cuarenta años, la progresión del proceso de urbanización como la ruta privilegiada hacia la modernización opacó esa realidad. Según el Informe, no el 25% sino el 32% de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales (PNUD, 2011:13).

En tal sentido, el proceso de modernización del campo se ha dado entre la inequidad y la exclusión dado que modelos tradicionales de política de tierras (prevalencia de latifundios); e intereses particulares vinculados con las producciones agrícolas y ganaderas (grandes terratenientes) mezcladas con fenómenos recientes como el narcotráfico o la presencia de fuerzas armadas al margen de la ley, controlan aún hoy la economía y los mercados agrícolas y ganaderos; mientras que los pequeños y medianos campesinos, si no son desplazados, ya sea por los fenómenos de violencia o por los procesos de urbanización y conurbación⁸, se constituyen en economías del “pan coger”⁹ a través de asociaciones campesinas aún hoy incipientes en gran parte de las zonas rurales de la amplia geografía colombiana.

Por lo anterior, definimos la nueva ruralidad en palabras de Grammont (2008: 26), citando a Amtmann y Blanco, (2003) como “una nueva relación *campo – ciudad* en donde los límites entre ámbitos de la sociedad se desdibujan, sus interconexiones se multiplican, se confunden y se complejizan” o como la presencia de fenómenos propios de una globalización imperfecta y que se constituyen en procesos de cambio transformadores no siempre acordes con los conceptos de desarrollo y de modernidad: la resistencia, el borramiento y la hibridación.

3.1.2. El proyecto Región - Capital

La Región - Capital se define como una iniciativa de la administración distrital, en cabeza de las administraciones distrital y Departamental, que en el año 2011 deciden revivir los procesos de integración de Bogotá con la región buscando como objeto “la planificación del territorio a través de la cual se pretende aprovechar las ventajas y los factores de competitividad existentes para alcanzar mejoras sustanciales en la calidad de vida y el desarrollo humano y lograr una mejor inserción internacional” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría Distrital de Planeación, 2008-2011).

Bogotá se ha constituido, dado su crecimiento poblacional y urbanístico, en el principal centro de intercambio comercial y económico de las principales regiones del país y de los municipios circunvecinos (véase, también, Rincón Avellaneda, 2011: 39). Se considera que los municipios que constituyen el Departamento de Cundinamarca son los principales “socios estratégicos de la capital”. En efecto, “la región que conforman posee una estrecha relación social, económica, cultural, política y ecológica que se evidencia en el intercambio de materias primas, alimentos, así como el movimiento de población diaria (Secretaría Distrital de Planeación, Marzo de 2010).

Las ideas integracionistas no son nuevas y tampoco son un fenómeno nacional. Las intenciones de anexar municipios a Bogotá, asunto que nos ocupa, se han venido dando desde mediados del siglo XX cuando “mediante el decreto 3640 de 1954, emitido de forma impositiva por el gobierno nacional en cabeza de Gustavo Rojas Pinilla, se anexan seis municipios vecinos (Usaquén y Suba (al norte); Engativá, Fontibón y Bosa (ubicados al occidente) y Usme (al sur)¹⁰” Rincón Avellaneda (2011: 55). La anexión de estos municipios permitió no sólo que el crecimiento de Bogotá siguiera su curso natural sino que evitó “lentas y complicadas negociaciones para la gestión de proyectos con esos municipios” (Rincón Avellaneda, 2011: 55). No obstante, lentas y complicadas también han sido las negociaciones para la realización de proyectos con los ahora municipios vecinos al darse cada vez más la necesidad de “nuevas formas de organización territorial”.

⁸ El modelo de desarrollo rural construido es altamente inequitativo excluyente, propicia innumerables conflictos rurales, no reconoce las diferencias entre los actores sociales, y conduce a un uso inadecuado y a la destrucción de los recursos naturales. Acentúa la vulnerabilidad de los municipios más rurales en relación con los más urbanos, y no permite que se genere la convergencia entre lo rural y lo urbano. Además, se ha fundamentado en una precaria y deteriorada institucionalidad pública que le abre más espacios a la actuación de las fuerzas del mercado en una sociedad llena de desequilibrios e inequidades (PNUD, 2011: 16).

⁹ Se refiere a economías de pequeña escala que se sustentan en la producción agrícola y ganadera que satisface a una población determinada.

¹⁰ Rincón Avellaneda (2011) precisa que La tendencia de crecimiento de Bogotá hacia los municipios vecinos “se ha venido dando hacia el norte y hacia el occidente de la capital; mientras que los ubicados al oriente y al suroriente se mantienen bastante desarticulados de las dinámicas de crecimiento urbano”.

La tendencia en los últimos años ha sido crear una segunda área metropolitana para Bogotá. Muchos estudios empiezan a aparecer, desde finales del siglo XX, con el objeto de analizar las dinámicas de crecimiento poblacional: “Si en 1954 la primera área metropolitana de Bogotá se resolvió por la vía de la anexión de seis municipios vecinos, en el momento actual la cantidad de municipios vecinos que harían parte de una segunda área metropolitana para Bogotá, no es un tema dilucidado; por el contrario, se ha hablado de configuraciones que pasan por 5, 13, 18, 26 o 31 municipios¹¹” (Rincón Avellaneda, 2011: 58).

Hace ya algunos años, en la alcaldía de Enrique Peñalosa (1998-2000), se buscó trabajar en una nueva área metropolitana que estaría constituida por cinco municipios: Bogotá, Soacha, Funza; Mosquera y Madrid. No obstante, señala, que dificultades, como la desconfianza y los intereses encontrados entre Bogotá y Municipios como Chía, Cajicá, Cota y Sopó, impidieron concretar dicha iniciativa (Rincón Avellaneda, 2011: 58).

Debemos señalar que los más recientes intentos de anexión datan del año 2011 cuando la alcaldesa encargada para Bogotá, Clara López (2011-2012), junto con el entonces Gobernador de Cundinamarca, radicó un proyecto de Región - Capital a través del cual se buscaba la cooperación y el apoyo conjunto de Bogotá con los demás municipios del Departamento. Es importante, indicar, también, el proyecto de Bogotá – Región Central que involucra 315 municipios pertenecientes a cuatro Departamentos, proyecto que se inicia durante la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004-2007) a partir de la firma el seis de julio de 2004 de un “Acuerdo de voluntades para la cooperación regional hacia el desarrollo humano sostenible” (cfr. lo relacionado con Bogotá – Región central en Pérez Avellaneda 2011: 64). Por su parte, el proyecto Bogotá- Ciudad Región

[...] incluye los 115 municipios del Departamento de Cundinamarca, repartidos en una superficie de 25.846km². Su población, incluida la de Bogotá, alcanzó 9’007.169 habitantes según el censo de 2005. En su concepción se viene trabajando desde el año 2001 hasta la actualidad. La estrategia fue concebida durante la alcaldía de Antanas Mokus (2001-2003) a partir de un acuerdo de voluntades firmado entre el alcalde de Bogotá, el gobernador de Cundinamarca y la Corporación Ambiental y Regional (CAR), Esta opción en su instancia pública se denominó Mesa de Planificación Regional Bogotá-Cundinamarca (MPRBC). Rincón Avellaneda, 2011: 63).

3.1.3. Los fenómenos de resistencia, borramiento e hibridación

Consideramos la presencia de los fenómenos de resistencia, borramiento e hibridación en el contexto de la nueva ruralidad y del proyecto Región Capital, en donde procesos de incipiente desarrollo, o de desarrollo desigual, como consecuencia de la urbanización y conurbación¹², generan impactos de índole social – el aumento de las inequidades - que trasforman, de manera radical, la vida de las comunidades rurales. Castells (1975: 15), sostiene que la urbanización se puede definir desde por lo menos dos perspectivas: 1) “como la concentración espacial de la población a partir de unos determinados límites de dimensión y densidad”; y 2) como “la difusión del sistema de valores, actitudes y comportamientos que se resume bajo la denominación “cultura urbana””. Más adelante, señala que “se asimila urbanización e industrialización al hacer equivalentes los dos procesos al nivel de los indicadores utilizados para construir dicotomías rural/urbano y ocupación

¹¹ Las razones, de acuerdo con Rincón Avellaneda (2011: 58), se sustentan en distintos criterios y aproximaciones; por ejemplo, los estudios demográficos para la Mesa de Planificación Regional Bogotá – Cundinamarca la circunscriben a 13 municipios. En el estudio “Bogotá Sabana, un territorio posible (Barco, 1998), se incluyen 18 Municipios. Este mismo número queda establecido en el último censo realizado por el DANE (Departamento Nacional de Estadística) en el 2005. Por su parte, estudios como “¿Hacia dónde va la Sabana?” de Montañez (1994) y el estudio prospectivo de las relaciones de Bogotá con Cundinamarca realizados para Misión Siglo XXI (1995) coinciden en considerar 26 municipios. Finalmente el estudio sobre localización de la actividad económica y el empleo de Cuervo y Alfonso, publicado por Alfonso (2001), plantea que serían tres los municipios que están siendo impactados por el fenómeno del crecimiento urbano de la capital.

¹² El término fue acuñado por el geógrafo Patrick Geddes, en 1915, en su libro Ciudades en evolución. Lo usó para explicar la manera en que ciudades en crecimiento terminan por integrar a su red urbana a otros lugares menos poblados.

agrícola/ocupación industrial” (Castells, 1975:15). Finalmente, el término urbanización¹³ se refiere al mismo tiempo tanto a la constitución de formas espaciales específicas de las sociedades humanas, caracterizadas por la significativa concentración de las actividades y poblaciones en un espacio restringido, como a la existencia y difusión de un sistema cultural, la cultura urbana”. Por su parte, “la relación de urbano (opuesta a lo rural) pertenece a la dicotomía ideológica: sociedad tradicional/sociedad moderna y se refiere a cierta heterogeneidad social funcional, sin poderla definir más que por su alejamiento mayor o menor de la sociedad moderna” (Castells, 1975: 26).

La resistencia es un fenómeno que aparece en las comunidades rurales y se trata de las acciones pasivas o activas que los sujetos en situación de desventaja social, política, cultural, económica, ejercen frente a sistemas simbólicos de dominación. La resistencia, según Rieiro (2013: 273), es “inmanente de las propias estructuras sociales; es decir, la resistencia es inmanente e inseparable al propio sujeto, como potencia y afirmación a resistir las fuerzas de descomposición y muerte”.

Un ejemplo de resistencia reciente se encuentra en el paro agrario, organizado en el 2013 por campesinos y campesinas de Boyacá, Cundinamarca, Nariño, entre otros 14 Departamentos movilizados, en contra de las decisiones del gobierno en relación con los tratados de libre comercio y las reformas inequitativas y excluyentes que amplían cada vez más las brechas económicas y sociales entre los grandes y los medianos y pequeños productores¹⁴. Una lucha organizada de campesinos y campesinas productores agrícolas y ganaderos, y sin precedentes en el país, quienes salieron a la defensa de sus derechos y pusieron en jaque la economía del colombiana al exigir verdaderas reformas al campo¹⁵.

Estas son luchas que se hacen evidentes; pero hay otras que no se ven pero que están ahí en cada sujeto y en lo que para éste se constituye en su identidad y que se resisten a cambiar o a ser cambiados. Así, García Canclini (2004) afirma que “la identidad no son rasgos fijos”, hay una identidad campesina que se resiste a ser transformada y es el amor a la tierra y lo que ésta ha significado por generaciones como medio de subsistencia.

El borramiento, por su parte, es la anulación parcial o total del sujeto en función de la presencia de lo otro o de los otros. El otro adopta múltiples rostros a través de los cuales busca aniquilar, rechazar, reprimir, dominar, fragmentar, escindir, excluir, discriminar al sujeto. El borramiento es aniquilación, es inversión de la identidad. Pero el borramiento puede ser, también, espacial. El borramiento espacial es el de la frontera, ¿Cuál es la frontera entre lo urbano y lo rural?, Waldman (2009: 9) escribe en relación con la frontera, que ésta es ese límite que se ha impuesto el hombre para separar lo nuestro de lo de los otros. En efecto, señala que “la frontera demarca, circunscribe, divide y delimita: ella incluye y excluye, identifica lo que está dentro y lo que se encuentra fuera, separa el nosotros de lo ajeno y se extiende al escenario de la reglamentación y del orden, marca el fin de la zona segura y el principio de otra, quizá incierta”.

¿Qué nos separa de lo urbano, qué nos separa de lo rural? Los límites no son sólo geográficos, los límites son sociales, culturales, económicos, políticos, es la manera de ver la vida de forma distinta de unos y de otros; la forma de concebir la naturaleza de unos y de otros. La frontera nos une pero también esa misma frontera invisible nos separa. La frontera “es una intersección de

¹³ Castells (1975: 26) define, también, la urbanización como el “proceso a través del cual una proporción significativamente importante de la población de una sociedad se concentra en un cierto espacio en el cual se constituyen aglomeraciones funcional y socialmente interdependientes desde el punto de vista interno y en relación y articulación jerarquizada”.

¹⁴ “La brecha de pobreza urbana rural es alta en la mayoría de los departamentos, siendo los casos más críticos, los de Boyacá, Santander y Antioquia, donde la pobreza rural es tres veces más alta que la urbana” (Departamento Nacional de Planeación, 2011:26).

¹⁵ Para ampliar los fenómenos de resistencia campesina, véase, también, Salazar Marín, A. M. & Tobasura Acuña, I. (2008:188). De la lucha por la tierra a la defensa de la vida. Una mirada al movimiento campesino en Colombia. En Pérez, E.; Farah, M.A. & Grammont, H. (Comp.) (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Los autores se refieren ampliamente a las luchas campesinas que por años los hombres y mujeres habitantes de las zonas rurales han tenido que enfrentar, entre otras razones, “por el acceso y el derecho a la tierra, por su exigencia a garantizar los derechos humanos, por su exigencia de políticas agrarias acordes con sus necesidades; por la protección del medio ambiente; la infraestructura física; la seguridad alimentaria y la preservación de sus territorios y su cultura [...]”.

divergencias y de convergencias, de encuentros y de reencuentros” (Waldman, 2009:10). En el límite de la frontera no somos los mismos, empezamos a ser distintos y si pasamos la frontera, somos el otro o intentamos semejarnos al otro.

¿Cómo es el hombre o la mujer que habita la frontera?, ¿cuál es su identidad?, dado que en la frontera convergen las culturas, las lenguas, los distintos modos de vida, las razas, las divergencias culturales. Lo mismo podemos preguntarnos en relación con el hombre que habita el límite, la frontera, entre lo urbano y lo rural, hay allí, escribe Waldman, (2009: 15, 21) “un ser en constante tensión, inclinado hacia los desgarramientos internos entre culturas, tradiciones, procesos históricos distintos y colocados permanentemente frente a una constante encrucijada en torno a su identidad [...] El rostro del hombre sabe que casi nada le pertenece, y que lo que cree tener es una ilusión”. El hombre de la frontera entre lo urbano y lo rural sabe que nada le pertenece y que un día tiene que irse y darle paso a otros; tal vez ni si quiera se ha dado cuenta que él es otro.

Salazar & Tobasura (2008: 191) explican este fenómeno del borramiento, también, como la invisibilización que el Estado colombiano ha hecho a los campesinos

[...] al no reconocerles el aporte que, desde su economía parcelaria y familiar, han hecho en productos para el consumo interno; ninguno de los gobiernos se ha esforzado por tratar de preservar y fortalecer la vida, la cultura y la forma de producir de los campesinos; por el contrario, todas sus iniciativas han estado encaminadas a proteger e impulsar las empresas agrarias que se sustentan en el latifundio, la propiedad y el uso intensivo y destructor de la tierra y los ecosistemas sin importar el costo social y ambiental que este tipo de uso y producción agrícola produzcan.

Finalmente, hemos tomado el concepto de hibridación partiendo de la definición de García Canclini (2004): “la hibridación no es sinónimo de fusión sin contradicciones, sino que puede ayudar a dar cuenta de formas particulares de conflicto generadas en la interculturalidad reciente”. En tal sentido, señala: “entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos o prácticas” (García Canclini, 2004).

En el caso particular de este estudio, la hibridación es un proceso siempre conflictivo y siempre “generador de contradicciones”. En efecto, los procesos de urbanización generan en las poblaciones vecinas nuevas estructuras sociales; maneras de ser y de actuar que parecen, pero no son. “Parece un barrio de Bogotá, pero no es”; “parece que es un habitante de Bogotá, pero no lo es”. Es ambas cosas o ninguna; son personas, son arquitecturas heterogéneas, espacios límite donde hay un tránsito comercial, transaccional, no sólo de bienes económicos, sino de culturas. La hibridación, en tal sentido, es también una mezcla de saberes, de culturas, arquitecturas, espacios físicos y simbólicos, en intersecciones y límites invisibles, donde lo urbano con lo rural, lo tradicional con lo moderno se fusionan no siempre en relaciones equilibradas sino, casi siempre, para nuestro contexto de estudio, en relaciones asimétricas, inequitativas y excluyentes.

3. 2. El tejido social rural en el contexto de la nueva ruralidad y del proyecto Región – Capital

El denominado capital social ha tenido, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, una amplia gama de interpretaciones y alcances en cuanto a su cobertura y medición. Sin embargo, estas limitantes conceptuales, junto con las controversias que se han generado entre los investigadores, no han afectado el consenso generalizado de su importancia para el desarrollo social, económico y ambiental de las regiones y de los países. En este sentido, la cohesión social se convierte en una importante herramienta para enfrentar fenómenos como la pobreza, la violencia, la exclusión y el uso adecuado de los bienes públicos y los recursos naturales.

James Coleman (1990:26) define el capital social como “el componente del capital humano, que permite a los miembros de una sociedad confiar en los demás y cooperar en la formación de nuevos grupos y asociaciones”. Por su parte, Bourdieu (1983: 58) hace mención al capital social expresado en términos de redes entre individuos que comparten una meta común. A este respecto afirma que el capital social debe entenderse como “el conjunto de los recursos reales o potenciales que se vinculan a

disposición de los integrantes de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento o reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 1983:58). Como puede observarse, mientras Coleman enfoca el concepto a partir de los valores morales de la persona, Bourdieu enfatiza en las redes entre individuos como manifestación de la existencia del capital social.

Por otra parte, y en lo que se refiere a las condiciones tanto individuales como colectivas que propician los denominados “procesos de resistencia”, Rieiro (2013: 274) afirma que “Lo colectivo, supone individuos capaces de “asociarse” y construir intereses colectivos que los trasciendan en su racionalidad individual. La construcción y análisis de los sujetos colectivos incluye la voluntad de acción de los individuos, sus deseos de cambiar su ambiente y el vínculo que estos establecen relacionamente”. Aquí aparece un vínculo fuerte entre la visión de Bourdieu sobre el capital social y los factores colectivos que se requieren para establecer una resistencia comunitaria.

En referencia a lo expuesto anteriormente, Rieiro (2013) considera que tanto al interior como al exterior de cada individuo, existen fuerzas hegemónicas y anti- hegemónicas que son determinantes en los procesos de emancipación y de resistencia. La clave estaría entonces en vislumbrar y potencializar cada una de esas fuerzas hacia objetivos comunitarios que le den un sentido racional a la lucha frente a esos fenómenos sociales que invaden a las comunidades rurales y que se manifiestan, entre otros aspectos, en la marginalidad y la exclusión por alcanzar niveles dignos de vida.

Apartándonos de la visión geográfica en la que se enmarca “la nueva ruralidad” y ampliando su espectro hacia otras dimensiones que propicien el desarrollo humano o integral y sustentable, compartimos los objetivos planteados por Chiappe, Carámbula, y Fernández (2008) según los cuales la nueva ruralidad debe centrarse en el fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía, el crecimiento económico con equidad y la sostenibilidad del desarrollo. Consideramos nosotros que para el cumplimiento de estos objetivos, se hace necesaria la creación y posterior fortalecimiento de redes sociales comunitarias.

Surgen entonces algunas amenazas que ponen en riesgo la consecución de estas metas. Tal vez la más significativa de ellas es el individualismo que caracteriza la conducta del hombre moderno. En este sentido, Bonavita (2010: 5) afirma que “la posmodernidad lleva a las personas a comportarse de manera autónoma y como si fueran artífices de su propio destino, lo cual ha debilitado los lazos sociales. Hay un achicamiento de las formas de participación y representación, que le impiden al Individuo insertarse socialmente y generar distintos capitales”. El individualismo como expresión de la posmodernidad, se constituye así en el principal escollo que deben sortear las redes de cohesión social para su extensión y, a la vez, en un elemento adicional que hace más complejos los procesos de resistencia.

Por lo expresado anteriormente, se vislumbra, de manera clara, la relación entre capital social y resistencia; lo mismo que entre estos dos elementos y los objetivos de la nueva ruralidad. Sin embargo, la amenaza común es el exacerbado individualismo que caracteriza a la posmodernidad.

3.3. La economía y el medio ambiente. La ambivalencia del desarrollo

El conocimiento sobre el entorno natural en sus aspectos físicos y biológicos es esencial para el desarrollo socioeconómico físico y territorial de los distintos sistemas y procesos que tienen como objetivo la calidad ambiental; en especial, si las condiciones ambientales se transforman frente al rigor de los cambios sociales, políticos y económicos que afectan la adaptación de los grupos sociales más vulnerables (poblaciones urbanas y rurales) y de las otras especies. De acuerdo con este planteamiento, los procesos de hibridación, resistencia y borramiento, tal como lo hemos venido planteando, no son indiferentes a las relaciones de dependencia entre la evolución de los sistemas económicos y naturales; por tanto, el entendimiento de los problemas ambientales está ligado a los efectos reversibles e irreversibles de los contaminantes y de las medidas necesarias para adaptarse al entorno natural y los costos asociados a las repercusiones en las actividades económicas locales.

Por lo anterior, cada día es mayor la preocupación en la sociedad sobre el grado de deterioro ambiental que sufre el planeta resultado, en gran medida, de una inadecuada gestión de los recursos naturales llevada a cabo por los países industrializados y sumado por los países en vía de desarrollo.

La repercusión medioambiental de la actividad económica pasó a un segundo plano frente a criterios puramente económicos y productivos de rentabilidad. Las diferencias entre el sistema económico y el sistema natural evidencian, según Jacobs, M. (1991: 56), el siguiente contraste “mucho más de los desperdicios producidos por las cosas vivas de la biosfera son reabsorbidos en el ciclo productivo. En la economía, si bien todos los recursos retornan al medio ambiente, en general lo hacen dispersos, como materiales de alta entropía y baja utilidad. “[...] la economía humana ha tomado menos medidas para asegurar su propia supervivencia”.

La búsqueda de una sociedad posindustrial en economías en vía de desarrollo, como la nuestra, incorpora cambios sociales de largo alcance, donde el medio ambiente representa un pilar en el ser humano para vivir en comunidad con una calidad ambiental favorable. Este proceso requiere cambios voluntarios (hibridación) o forzados (resistencia) en los procesos económicos, valores y estilos de vida que conduzcan a las organizaciones a una reducción en el consumo material y energético para, así, lograr un equilibrio armónico entre la especie humana y el mundo natural; puesto que, en palabras de Jacobs, M. (1991: 24) “la sociedad tiene que asumir que los valores de la gente cambiarán hasta cierto punto, en primer lugar, para ganar acogida y también porque las nuevas instituciones requieren otras actitudes sociales”.

No obstante, los conflictos socioambientales, resultantes de la relación ser humano – sociedad, evidencian, de acuerdo con el estudio realizado, una debilidad en los planteamientos resolutivos de las problemáticas ambientales y un escaso conocimiento de la naturaleza como del balance de los flujos de materia y energía, de los cuales se puede acceder y disponer. Por tanto, el objeto de estudios de la economía debe entenderse más allá de las relaciones de mercado y de su fuerzas, comprometiendo toda decisión con un grado de entendimiento del contexto biofísico y social en el marco del paradigma de la sostenibilidad y de acuerdos sociales de producción y consumo (Boada, A., & Mont, O., 2005).

La dependencia del sistema natural para la supervivencia del ser humano es notable y significativa en el siglo XXI. Las evidencias de esta relación, cada vez más negativa, se enmarcan en los problemas ambientales, tanto a nivel global como local. En la agenda de desarrollo de las instituciones de gobernanza pública y privada, la expresión de crisis ambiental es más sonada y las acciones son recíprocas entre todos los participantes para enfrentar los beneficios o costos en la gestión del medio ambiente. Según Commoner (1973: 19) “la mayoría de nosotros encontramos difícil esta tarea porque existe una especie de ambigüedad en nuestras relaciones con el medio ambiente”. Esta expresión ya estaba descrita e internalizada en los comportamientos primitivos de las organizaciones socioeconómicas, donde se reconocía los límites impuestos por la naturaleza. Son las leyes naturales las que determinaban el desarrollo de las organizaciones socioeconómicas y mantenían un equilibrio con su entorno; puesto que, de acuerdo con Ayala, J. (2003: 49) “el mayor costo social de las malas instituciones es mantener o ampliar la pobreza y la desigualdad social a niveles comparativamente muy altos, porque la economía no crece o lo hace muy lentamente, por debajo de las necesidades sociales”; de ahí que las decisiones socioeconómicas hayan pasado por alto el valor de los recursos naturales de los cuales dispone, no sólo la población de menores rentas sino la población de mayores rentas, pero con la diferencia en el uso de los activos ambientales, donde las instituciones no fortalecen el acceso a los individuos menos favorecidos por las rentas.

El siglo XXI está caracterizado por el éxito biológico de la especie humana; no obstante, cientos de miles de especies carecen del éxito biológico. Las condiciones de avance en la vida del ser humano se pueden demostrar en el incremento de la esperanza de vida en los últimos 100 años que alcanza un promedio mayor de 68 años; la mortalidad infantil ha disminuido; el consumo de proteínas cárnicas por persona ha aumentado casi el doble en los últimos 50 años; la tasa de analfabetismo entre la población mayor de 15 años ha bajado; entre otras medidas adicionales, las cuales dispone el ser humano como logros en los canales de supervivencia. ¿Son éstos los mejores tiempos? Un cuestionamiento complejo de responder pero, se inclina en un no. La contradicción está dada frente a las mejores condiciones de vida con un futuro amenazado como nunca (Common, M., & Stagl, S., 2008).

Los beneficios de hoy se sustentan en actividades económicas y sociales aceleradoras; con ello el indicador de progreso (producto interno bruto) sigue aumentando como ocurre con el consumo de

los hogares, empresas, estados y otras instituciones en el consumo de petróleo. Este comportamiento tiene efectos multiplicadores en el cambio climático, factor limitante en las formas de vida, pues “el sector mundial de la producción energética tendría que estar descarbonizado en, al menos un 60% para el año 2050, si pretendemos estabilizar las concentraciones atmosféricas en niveles no superiores a los 550 ppm de CO2” (Stern, N., 2007: 25).

El análisis conlleva a la conclusión que el progreso no conoce límites y que se está adaptando una conducta *homo economicus* del menor esfuerzo y a mayor escala en la satisfacción de necesidades en un escenario de lo barato. En un mundo con límites, no se puede crecer indefinidamente. Los recursos naturales ya están siendo insuficientes para alimentar la humanidad, así como para enfrentar las modificaciones que impone la crisis ambiental y ecológica, pues “el diablo nos escribió los venenos del petróleo” (Amador, C., 2010: 12). Por lo anterior, queda abierto el siguiente debate ¿En verdad el ser humano ha creado su propio medio natural para sobrevivir?

4. Resultados

4.1. La población rural de los Municipios del llamado “borde urbano de Bogotá” (Chía, Funza, La Calera) frente a los problemas de urbanización y conurbación: resistencia, borramiento e hibridación)

Se entrevistaron a 70 personas entre hombres y mujeres en edades de 20-64 años de los municipios de Chía, Funza y La Calera; se plantearon, para este punto, 12 preguntas relacionadas con el objetivo del estudio: establecer un diagnóstico en relación con la situación de la población rural en los contextos de la nueva ruralidad y del proyecto Región-Capital: borramiento, resistencia e hibridación. Para mostrar los resultados hemos tomado cada una de las respuestas a las preguntas planteadas en las entrevistas. A partir de su triangulación, se establecieron constantes que nos permitieron clasificar la información cualitativa en cuatro categorías: categoría 1. Aspectos que constituyen la identidad del campesino de los municipios objeto de estudio; categoría 2. Borramiento; categoría 3. Hibridación y categoría 4. Resistencia.

Categoría 1: Aspectos que constituyen la identidad del campesino



Fuente: Los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

La identidad del campesino de los municipios objeto de estudio, que hacen parte de los llamados “municipios del borde urbano de Bogotá”, es la tierra. Muestra de ello es que las actividades agrícolas y ganaderas se constituyen tanto, para hombres como para mujeres, en el sustento económico de ellos y de sus familias. En efecto, las gráficas muestran que el 32% de los hombres campesinos (Gráfica 1) se ocupan de la ganadería, mientras que el 31%, a la agricultura; por su parte, el 38% de las mujeres (Gráfica 2) son amas de casa, mientras que el 21% se dedica a las actividades agrícolas. En menor porcentaje le siguen otras actividades. Finalmente, la Gráfica 3 nos muestra que el 61% respondió que la identidad del campesino la constituyen las actividades agrícolas y ganaderas, por encima de la familia (con el 34%).

Al preguntarles por qué las actividades agrícolas y ganaderas se constituyen en la identidad del campesino, respondieron: “porque es el medio de sustento del campesino”; “ya que son actividades propias y características del campesino”; “es a lo que se dedican”; “porque son fuente de economía”; “por la tradición”; “porque es lo que campesino cultiva”; “porque casi no pueden conseguir trabajo y se dedican a la agricultura o cuidando una finca”; “porque tiene sus propios animales y parcelas de animales”; “porque trabajan en las pocas tierras que no dejaron”; “porque la mayoría trabaja y cultiva sus propias tierras otros tienen sus propios negocios”; “las actividades son las que la venido desarrollando desde niño tiene más tiempo para compartir con su familia”; “son aquellos que están trabajando directamente en las actividades de campo en contacto con el campo”; “porque esto es lo que nos identifica como campesinos, trabajamos la tierra”; “las vacas por la actividad lechera”; “Actividades agrícolas y ganaderas: “este campo es esencial para la vida productiva de un campesino”; “las actividades agrícolas y ganaderas son parte característica de los campesinos y además la descendencia de las familias”; “ya que el campesino es el que labro su tierra, lo valora son el campesino no somos nadie”; “por herencia”; “porque Funza hay muchos campesinos y saben de esto”.

De la categoría identidad, determinamos las subcategorías tradiciones, tierra, campesino como aspectos simbólicos sobresalientes sobre los cuales se construye la identidad de lo rural y del ser rural (ver Tabla 1)

Tabla 1: Subcategorías: tradiciones, tierra, campesino

<i>Tradiciones</i>	<i>Tierra</i>	<i>Campesino</i>
“Cultivo de la tierra”	“Vida, la madre”	“significa ser autóctono, ser protagonista de la transformación de la tierra para beneficio de la sociedad”
“Elaboración de amasijos”	“Comida, riqueza ambiental”	“hombre cuidador de medio ambiente que trabaja y vive de la agricultura, ganadería”
“El día del campesino”	“Trabajo, bienestar”	“campesino: saber cultivar, laborar la tierra”
“Cría de animales”	Punto de orientación, “sin ella no existiríamos”.	“Orgullo, honestidad, sencillez”
“Las actividades religiosas (bautismo, confirmación, matrimonio, misas los domingos)”	“la tierra significa el lugar donde podemos realizar agricultura t ganadería”	“significa el desarrollo para nuestro bienestar”
“La ruana “	“la tierra es nuestro bienestar nuestro futuro”	“ser tierra ser alegría”
“Se perdieron las tradiciones”	“la mayor riqueza de mi Dios nos dio pero nosotros mismo la hemos destruido”	“trabajadores buenos y honrados”

Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas. Las expresiones están entre comillas para indicar que se han citado tal como se expresaron los campesinos y campesinas, 2013.

Categoría 2: Borramiento



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

Frente a la categoría de borramiento, los campesinos y campesinas de los municipios objeto del presente estudio, sostienen que el “despojo de la tierra” con el 30% de los entrevistados y los fenómenos de “desplazamiento”, variable complementaria de la anterior, con el 20%, constituyen dos formas importantes de pérdida de la identidad. La Gráfica 4 muestra que el 50% de los entrevistados considera la urbanización como un factor importante de pérdida de la identidad. Además, señalan, de acuerdo con la gráfica 5, que la agricultura, con un 45% de los entrevistados y la ganadería con un 27% son aspectos que se han perdido por la presencia de empresas en el sector rural.

Al preguntarles por qué consideran que se pierde la identidad de los campesinos respondieron: “hay urbanizaciones que afectan el rol y actividades del campesino al valorizarse la tierra la gente vende y opta por otras opciones”; “va en contra del bienestar integral del campesino”; “porque se pierden los beneficios de la tierra”; “porque antes podíamos sembrar ahora se construye”; “ porque compran las tierras de los campesinos para colocar colegios, apartamentos”; “nos quitan lo poco que tenemos”; “al cambiar las tierras como zonas industriales, se ha perdido el interés para lograr un nivel de vida al que tenemos derecho”; “ya no va a poder realizar sus actividades; debe buscar otra manera para subsistir sin tener mucho conocimientos tecnológicos”; “la identidad se pierde porque hay un cambio forzado de actividad en el campesino al tener que desempeñar otro oficio”; “si nosotros los campesinos que no tenemos grandes estudios y nuestros únicos conocimientos son la tierra. Si no tenemos tierra no tenemos conocimientos”.

“Se están construyendo muchas casas y hace que los dueños vendan y los campesinos se quedan en o sin trabajo”; “porque las personas se van para las ciudades”; “porque urbanizar una parte que antes se caracterizaba por el campo ganadería y agricultura y la urbanizan”; “porque se forza a las personas a vender sus propiedades debido a las consecuencias que se generan”; “ los demás espacios derivan de la urbanización, pues los sectores laborales campesinos no son tomados ni respetados por el desarrollo”; “en lugar de ver cultivos y pastos verdes, nos encontraremos con padimentos ladrillo”; “la urbanización más que todo ya que causa de cierta forma el desplazamiento de la gente más que todo por industrialización”; “por ser sembríos poblados”; “por las urbanizaciones que están “por el aumento de vivienda y la creciente de población”; “nos invadieron con construcciones demasiado empresas grandes”; “por la denominada urbanización los van desplazando”; “ los campesinos se desplazaran”; “no hay en que trabajar”; “ la tierra es productiva y la urbanización la hacen desaparecer”; “porque nos acaban las tierras para cultivar y la ganadería”; “mientras las urbanización hoy el campesino pierde su terreno para laborar”; “cuando urbanizan el campo hay despojo de tierra o ventas”; “la tierra sea vendido despojan por la construcción”; “porque nos están urbanizando mucho”.

Categoría 3: Hibridación



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

La hibridación trae consigo procesos de orden social que cambian la manera de ser y de actuar de los hombres y mujeres campesinos y campesinas dadas las condiciones de entrecruzamiento entre lo rural y lo urbano. En tal sentido, los jóvenes campesinos y campesinas ya no son agricultores o ganaderos, ya no se dedican al trabajo de la tierra, sino que son, como lo muestra la Gráfica 6, asalariados en empresas ubicadas en las zonas rurales de su municipio (40%). Esto lleva a tener una visión prospectiva de sus municipios un tanto devastadora; el 48% respondió que en 10 años sus municipios se convertirían en un barrio de Bogotá y el 35% respondió que sus municipios no tendrían actividades agrícolas o ganaderas. Sin embargo, ninguno coloca el desarrollo económico, tal como se concibe el ser próspero en nuestro contexto colombiano, latinoamericano, por encima de su tierra y de las actividades que en ella se ejercen.

Al preguntarles a qué otras actividades se dedican - los jóvenes campesinos y campesinas - respondieron: “estudian en el SENA¹⁶ artesanía, turismo”; “la industria no brinda trabajo a la población del municipio”; “desempleo por falta de experiencia”; “si no tenemos experiencias nos cierran las puertas si estudiamos no tenemos los recursos necesarios transportes, libros, etc”; “los jóvenes se dedican a fumar marihuana, los adultos trabajan en bodegas”.

Categoría 4: Resistencia



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

El 52% de los entrevistados (Gráfica 8) afirma que las actividades agrícolas y ganaderas son controladas por los empresarios; el 22% dice que dicha producción está en manos del gobierno y sólo el 26% de los entrevistados sostiene que aún el control de la producción está en manos de los campesinos y las campesinas de las zonas rurales de los municipios objeto de estudio.

Al preguntarles quiénes otros controlan la producción agrícola y ganadera de su municipio respondieron: “hacendados”; “algunos muy pocos, campesino”; “Colanta¹⁷”; “Alpina¹⁸”; “los dueños de las fincas”; “el gobierno: pues el comercio es un gran forma de aprovecharse de la mano de obra campesina”.

¹⁶ Servicio Nacional de Aprendizaje. Institución de educación no formal; ofrece cursos de corta duración en distintas áreas del conocimiento y carreras técnicas y tecnológicas.

¹⁷ Cooperativa colombiana fabricante de productos alimenticios (lácteos, embutidos, vinos, cereales).

Concluimos este análisis con la afirmación hecha por una campesina de uno de los municipios objeto de estudio: “campesino para mí es una persona humilde, una persona soñadora y capaz de luchar día a día llevando a cabo su tarea, sin importar el clima, ni las condiciones; es levantarse temprano y acostarse en la noche muy agotado y proporciona a las demás personas alimento y también lo genera para él y su familia“ y “es la persona que cuida el medio agrícola.

4.2. El capital social rural

La presencia y calidad del tejido social entre las comunidades campesinas se ha establecido a partir de cuatro variables: confianza, solidaridad, participación política e interés por la información. Los anteriores son los más importantes componentes que según Putnam (1993) contribuyen a la generación de capital social y que, a la vez, conforman los elementos clave para la constitución y el fortalecimiento del tejido social comunitario.

Variable 1: Confianza



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

Los datos recopilados en los tres municipios (Funza, Chía, La Calera) muestran que solamente el 22% de los individuos que conforman la muestra escogida, son muy confiados con otras persona, mientras que el 67% confían muy poco. Como es natural, la gran mayoría (84%) depositan preferiblemente su confianza en la familia. En cuanto al ámbito externo a los hogares, se observó que las relaciones entre vecinos son aceptables (Gráfica 3); sin embargo, únicamente 18 personas de cada cien confían mucho en quienes habitan cerca de sus hogares.

Gráficas 3 y 4:

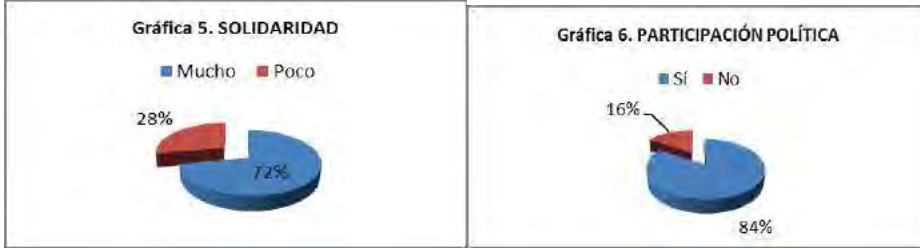


Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

Por otro lado, el 87% de los consultados confían entre muy poco y nada en las autoridades municipales (Gráfica 4). Aun con problemas como la marginalidad, la contaminación del agua, las basuras y, en general, los efectos sociales y económicos que ha traído el acelerado proceso de urbanización en estos municipios cercanos a la ciudad capital, los campesinos continúan siendo solidarios entre ellos mismos. En este sentido, las dos terceras partes de los encuestados manifestaron ayudar mucho a los demás cuando estos lo requieran.

¹⁸ Empresa productora de alimentos y derivados lácteos.

Variable 2: Solidaridad y participación política



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

En relación con la solidaridad (gráfica 5) el 72% de los campesinos y campesinas entrevistados son solidarios; mientras que el 28% no lo es. Tendremos que considerar, en posteriores estudios, si la población rural cercana a Bogotá corresponde a ese 28% y si la que aún no ha sido invadida por fenómenos urbanizadores corresponde al 72% restante.

Es evidente el interés real de la comunidad por participar en los últimos cuatro años en la elección de las autoridades, tanto a nivel local como nacional, es evidente. Así lo evidencian el 84% de la población encuestada. Las promesas electorales y las prebendas que ofrecen los políticos, mueven a los campesinos a ejercer el derecho al voto; sin embargo y como ya se ha mencionado, en el transcurso de la gestión de las autoridades y frente a las promesas incumplidas, terminan por confiar muy poco en ellas.

Variable 3: Interés por la información



Fuente: los autores con base en las entrevistas realizadas, 2013.

Otro aspecto clave pero menos relevante que la confianza y la solidaridad, es el interés de la comunidad por estar informada a través de los diferentes medios de comunicación escritos. En esta dirección, el 67% de las personas consultadas manifestaron no leer habitualmente periódicos ni revistas.

Analizando la información recopilada se concluye, en esta primera etapa del trabajo de investigación, que el tejido social en los municipios de Funza, La Calera y Chía, es incipiente y frágil. El denominado capital social aún no trasciende el ámbito familiar. Este resultado preliminar, confirma lo expuesto en los más importantes estudios que a nivel nacional se han realizado sobre el tema (Sudarsky 2004 y 2007. Universidad de los Andes 2012). Los anteriores resultados, son consecuencia de las mal denominadas “políticas para el desarrollo rural”. Naturalmente, un escenario como el descrito es propicio no solamente para que surjan los fenómenos de resistencia e hibridación en la población rural que habita en inmediaciones de la capital colombiana, sino que también minan el tejido social entre sus pobladores.

4.3. Economía y medio ambiente

Durante esta primera etapa de diagnóstico el análisis del eje problemático, Economía y Medio ambiente, está centrado en la identificación de los problemas ambientales locales, de mayor importancia en la relación Sociedad – Naturaleza de los municipios del borde urbano de Bogotá. Para avanzar en este proceso, se aplicó una fase exploratoria cualitativa a través de la cual se

identificaron y describieron los problemas ambientales más relevantes de la realidad socioeconómica de la comunidad rural de los municipios objeto de estudio en relación con: los recursos naturales degradados; la población vulnerable expuesta a los impactos ambientales; los costos sociales de la interacción: actividades económicas y sistemas naturales; el grado de institucionalidad y política ambiental local. A partir de lo anterior, se determinaron cuatro categorías de análisis: daño ambiental; costos sociales; institucionalidad y costos de recuperación ambiental.

4.3.1. Daño ambiental

Las problemáticas más significativas están determinadas por la contaminación del agua, del aire y de las basuras del suelo, cuya presencia está definida en el área rural, según expresiones de la comunidad entrevistada por: *“humo negro que genera las calderas en las empresas de flores”*; *“la suciedad del río”*; *“contaminación del agua por la empresa de abonos orgánicos”* y *“el mal olor del río Bogotá”*. La población más vulnerable en la comunidad son los niños y los adultos mayores; en efecto los hombres y mujeres campesinos y campesinas señalan que los *“niños, adultos y ancianos, tenemos más enfermedades con los niños”*; aún más, se enfrentan a situaciones que reducen la calidad ambiental, la calidad de vida, la productividad de sus tierras, se condiciona el volumen de sus ganados y se intensifican los procesos de desplazamiento hacia el área urbana.

4.3.2. Costos sociales

Los efectos predominantes en la salud de los grupos vulnerables social y económicamente son: Diarrea, alergias, gripas crónicas, problemas respiratorios, desbalance nutricional, dolor de cabeza, entre otros.

4.3.3. Institucionalidad

El grado de degradación de los recursos naturales no está relacionado con la escasez sino con las limitaciones en el acceso y calidad para el consumo humano y uso productivo; así, como señalan los campesinos y campesinas, *“las fábricas de pinturas, empresas de químico, ya que si no se controlan esto es tremendo para aire y el agua que llega de Bogotá”*. Por otra parte, al crear un escenario para el futuro sin intervención en la problemática ambiental, el análisis, de acuerdo con la población entrevistada, es pesimista: *“no se va poder hacer nada ni vender nada”*; *“incierto porque no hay proyectos de mejoramiento”*; *“a futuro si no controlan o los mandatarios del municipio no sientan cabeza es mucho los desplazados y el valor de la tierra”*; *“el desplazamiento de mi trabajo y perdida de ganancias y sufre los hijos de uno”*.

La población rural tiene experiencia en el diálogo con las instituciones públicas y privadas sobre los conflictos socioambientales; en tal situación, los campesinos y campesinas expresan poca confianza y eficiencia en las medidas de acción de los mismos; al respecto señalan que: *“se debe socializar con las empresas para mejorar y tener mano dura con quien genera la contaminación”*; *“no les importa porque no sufren”*; *“la empresa no hacen nada, la administración no está pendiente y en la Comunidad nos falta que hagamos unión para hacer mucho por nuestra vereda”*.

4.3.4. Costos de recuperación ambiental

La participación de la comunidad en la recuperación y conservación de los recursos naturales es baja; aspecto que no permite identificar, específicamente, los recursos naturales comprometidos; los beneficios y costos sociales generados por los procesos productivos; lo mismo que la pérdida de tierras correspondiente a ecosistemas naturales y suelos agrícolas debido a la ocupación de áreas rurales por infraestructuras urbanas como viviendas, carreteras y zonas espaciales específicas de la industria.

Por lo anterior, surge como principal necesidad la resolución del conflicto socioambiental en el contexto de nueva ruralidad; se hace necesaria, por parte del gobierno nacional y local, una propuesta alternativa sobre la necesidad de entender las interacciones del territorio de manera integral y las formas de vida en las relaciones sociales, económicas y ambientales.

Por lo tanto, conviene reforzar las estrategias de planificación urbana y de ordenamiento territorial por parte de los gobiernos, autoridades locales y regionales, estrategias que son fundamentales para optimizar las condiciones de vida de las poblaciones. El concepto de desarrollo involucra la capacidad del ser humano para mejorar su calidad de vida pero dentro de la capacidad de carga que soportan los ecosistemas. Como ejemplo, está la interpretación de la oferta natural cuando entra en conflicto con la demanda social que se genera por un manejo inadecuado y equivocado en la que juega un papel el desconocimiento; la despreocupación por el futuro; la pobreza y, para ciertas regiones, la ausencia del Estado, aspectos que generan en las poblaciones rurales los fenómenos de resistencia, borramiento e hibridación como principios de supervivencia y subsistencia en la biosfera.

5. Discusión

La dinámica del crecimiento urbano se apropia de manera constante de lo rural, incluyendo la tierra y la finalidad y razón de ser de la misma para el campesino o campesina; es decir, que el crecimiento de las grandes ciudades, en función del desarrollo, de la modernidad y de la globalización, se ha llevado consigo, y de raíz, los valores sobre los cuales se ha constituido el ser campesino o campesina, fenómenos ajenos a los estudiosos de la sociedad que pasan por encima del sentir de las comunidades frente a lo que para muchos sociólogos es un proceso natural de transformación y de adaptabilidad social.

En tal sentido, el crecimiento de ciudades sin una planificación urbana, como Bogotá¹⁹, genera desplazamiento y marginalidad. Lo anterior significa que muchas comunidades rurales deciden devolverse para el campo donde encuentran su razón de ser al identificarse con una cultura propia de lo rural y donde, si hubiera la atención necesaria de los gobiernos a la situación rural, por lo menos en salud y educación, podrían ser y hacer de acuerdo con sus capacidades y necesidades. No obstante, muchos otros, dadas sus condiciones de pobreza y su incapacidad para reconvertir sus saberes para producir y trabajar en una nueva estructura social, se dejan cobijar por la presencia de lo urbano que los va dejando al margen de la ciudad y al margen de la sociedad.

Los resultados confirman lo expuesto por Bonavita (2012) en el sentido de que el atrincheramiento de los individuos dentro de sí mismos, junto con la indiferencia frente a todo aquello que no le represente de manera exclusiva un beneficio, afecta las distintas formas en que se puede expresar el capital social. De esta manera, lo individual prima sobre lo colectivo. Otro aspecto importante radica en que los bajos niveles de confianza en los vecinos y en las autoridades municipales, se constituyen en las otras barreras que es necesario superar para alcanzar los objetivos de la nueva ruralidad planteados por Chiappe, Carámbula, y Fernández (2008) como son el desarrollo integral de las personas, el fortalecimiento de la democracia y el crecimiento económico con equidad.

Por otra parte, la falta de eficiencia de las instituciones en los procesos de planeación territorial, se convierte en un factor importante que agudiza la crisis medio ambiental, condicionando la vida de las personas más vulnerables en las áreas rurales. Este argumento desfavorece el arraigo y la identidad por la tierra y la vida del sistema natural, factor que incrementa el éxodo rural – urbano, pero con una diferencia histórica, pues no se basa en la búsqueda de nuevas y mejores rentas, sino en un desplazamiento ambiental forzado por la calidad y acceso a los bienes y servicios ambientales que permiten satisfacer las necesidades básicas, como derecho fundamental en la dignidad del ser humano y de otras especies. Lo anterior, se deriva de los efectos nefastos que ha tenido el desarrollo sobre las personas que resultan cada vez más excluidas; el medio ambiente resulta cada vez más deteriorado, la participación que cada vez es menor y la pobreza en áreas rurales aumenta en relación con el ámbito urbano.

Finalmente, para el presente estudio definimos el fenómeno de “resistencia” como la oposición y el rechazo al cambio que los campesinos, hombres y mujeres, han tenido que emprender en

¹⁹ Bogotá, tal como lo señala García Canclini (2004: 16), quien, refiriéndose a la ciudad moderna, señala que “lo que era un conjunto de barrios se derrama más allá de lo que podemos relacionar, nadie abarca todos los itinerarios ni todas las ofertas materiales y simbólicas deshilvanadas que se presentan”.

función de las políticas del mal llamado “desarrollo rural” y de los proyectos de integración llámense “Ciudad Región”, “Región Capital” o “Región Central”. Castells (1975: 93) señala que “el paso de una “civilización rural” a una “civilización urbana” con todo lo que esto comporta de “modernidad” y de resistencia al cambio establece el marco (ideológico) de los problemas de adaptación a las nuevas formas sociales”. El borramiento, por su parte, implica la anulación del sujeto, campesina, campesino, en todos los aspectos de índole social, económico, político, ambiental y la hibridación que se constituye en una consecuencia de la reciprocidad en los procesos de integración de modelos de vida distintos.

6. Conclusiones

La nueva ruralidad significa la transformación de lo rural – tradicional- en el sentido que implica la modernidad: el cambio de lo viejo por lo nuevo en el que se involucran fenómenos globalizadores tales como la apertura de mercados, la industrialización del campo, nuevas herramientas de producción y de consumo; mayor desarrollo tecnológico; mayores oportunidades de empleo y mayor diversificación del mismo; mayor reconocimiento del campesinado, hombres y mujeres, como una fuerza social y productiva de gran escala dentro del ámbito global, nacional y regional. Pero significa, también, mejores vías de interconexión comercial, mejores sistemas de educación y de salud; mejores viviendas; mayor participación política; mejores condiciones de vida; es decir, mayor equidad e inclusión de las comunidades rurales dentro de los ámbitos del llamado desarrollo. En tal sentido, la nueva ruralidad connota el equilibrio entre el desarrollo económico de los pueblos y el desarrollo humano de sus comunidades; equilibrio que está muy lejos de darse en contextos como el nuestro. Lo anterior indica, como lo señala Grammont (2008: 39), “el fracaso de la idea de desarrollo impulsada por las instituciones internacionales encabezadas por el Banco Mundial”.

Además, las redes de cohesión social se constituyen en un factor relevante para enfrentar los problemas de marginalidad y exclusión que le han sido propios a los municipios objeto de estudio y que se encuentran ubicados en las proximidades de Bogotá. Desde el punto de vista teórico, se puede afirmar que el capital social se constituye en una forma comunitaria de resistencia frente a diferentes factores de riesgo. Como complemento de lo anterior, se ha notado, a nivel conceptual, una estrecha relación entre los objetivos de la nueva ruralidad, los procesos de resistencia y las características que le son propias al capital social.

En este orden de ideas, podemos notar, a partir de los resultados preliminares, la presencia incipiente de redes de cohesión social entre los habitantes de los tres municipios incluidos en la muestra. Sin embargo, aunque los niveles de confianza no son elevados, persisten sentimientos de solidaridad entre las personas encuestadas. El individualismo propio de la posmodernidad, se constituye en la principal amenaza para que se conformen redes de cohesión social en las comunidades. De igual manera, dificulta aún más los procesos de resistencia y de participación activa de las personas en las diferentes formas asociativas.

Finalmente, Interpretar el Desarrollo Sostenible en ámbitos locales implica entender toda conducta individual y colectiva como aquella que maximiza los beneficios netos del desarrollo económico, sujeto al mantenimiento de los servicios y la calidad de los recursos naturales en el tiempo. Dicho mantenimiento requiere utilizar los recursos a tasas inferiores de sus tasas de regeneración natural o bien optimizar la eficiencia con la cual son empleados, sujeta a la complementariedad entre recursos y progreso tecnológico. El Desarrollo Sostenible, tal como lo defiende el Informe de la Comisión Brundtland (Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo, 1988), requiere una tasa de crecimiento global y una distribución de los bienes y la renta que permita a los países en vía de desarrollo alcanzar un aumento importante en la renta disponible per cápita, como base para conseguir un alivio de la pobreza. Al mismo tiempo, esta comisión expresa una seria preocupación por las consecuencias globales de la actividad humana en forma de contaminación y agotamiento de los recursos y, en general, por el peligro de deterioro de un medio ambiente en el que tendrán que vivir generaciones futuras.

REFERENCIAS

- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Planeación (2008-2011). *Integración Regional y Cooperación: avances, logros y retos 2008-2011*. Bogotá, D.C.
- Amador C. (2010). *El mundo finito. Desarrollo sustentable en el siglo de oro de la humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ayala Espinosa, J. (2003). *Instituciones para mejorar el desarrollo. Un nuevo pacto social para el crecimiento y el bienestar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boada Ortiz, A. & Mont, O. (2005). *Desmaterialización. Sistema producto – servicio, una estrategia diferente de negocios*. Bogotá: universidad Externado de Colombia.
- Bonativa, P. (2010). El pobre como amenaza en la Posmodernidad. Recuperado el 14 de enero de 2014 en: www.revistakairos.org/k26-archivos/Bonavitta.pdf.
- Bourdieu, P. (1983), *Forms of capital*, in J. C. Richards (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, Greenwood Press.
- Canclini García, N. (2004). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la posmodernidad*. México: Grijalbo.
- Castell, M. (1973). *La cuestión urbana*. México: Siglo XXI, editores.
- Chiappe, M.; Carámbula, M.; Fernández, E. (Comp). (2008). *El campo uruguayo: una mirada desde la sociología rural*. Montevideo, Uruguay. Dpto. Publicaciones de Facultad de Agronomía: Universidad de la República.
- Coleman, J. (1990) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press .
- Comisión Mundial del Medio Ambiente y del Desarrollo. (1988). *Informe de la Comisión Brundtland. Nuestro futuro común*. Bogotá: Alianza Editorial Colombiana.
- Commoner, M. & Stagl, S. (2008). *Introducción a la economía ecológica*. Barcelona: Editorial reverté.
- Commoner, B. (1973). *El círculo que se cierra*. Barcelona: Plaza & Janes, S.A. editores.
- Departamento Nacional de Estadística -DANE. Estadísticas sociales .Recuperado el 14 de agosto de 2013 en <http://www.dane.gov.co/>
- Gómez, S. (2008). Nueva ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos. En Pérez, E; Farah, M.A.; De Grammont, H. (comp.). *La nueva ruralidad en América Latina, Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 45-77.
- Grammont, H. (2008). El concepto de nueva ruralidad. En Pérez, E; Farah, M.A.; De Grammont, H. (comp.). *La nueva ruralidad en América Latina, Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 23-44
- Jacobs, M. (1991). *Economía verde. Medio ambiente y desarrollo sostenible*. Bogotá: TM editores - Ediciones Uniandes.
- Pérez, E; Farah, M.A.; De Grammont, H. (comp.) (2008). *La nueva ruralidad en América Latina, Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Departamento Nacional de Planeación (2011). *Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Bogotá D.C., Ministerio de Hacienda y Crédito Público.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD (2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Documento en línea. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 de http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?x=65953#_UtvN7R77IU
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD (2013). El ascenso del sur. Progreso humano en un mundo diverso. Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Documento en línea. Recuperado el 25 de noviembre de 2013 de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/Spanish/HDR2013%20Report%20Spanish.pdf>
- Programa de Naciones Unidas Para el Desarrollo –PNUD (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe nacional de desarrollo humano. Bogotá. D.C. Julio de 2011.
- Putman, R. (1993). *Making democracy work: civic traditions in modern Italy*. Princeton NJ; University press.

- Rieiro, A. (2013). El sujeto entre relaciones de dominación y resistencia. Documento en línea. Recuperado el 10 de enero de 2014 de <http://www.fcs.edu.uy/archivos/Anabel%20Rieiro%20El%20sujeto%20entre%20relaciones%20de%20dominaci%C3%B3n%20y%20resistencia.pdf>
- Rincón Avellaneda, M. P. (2011). *Región Central. Transformaciones recientes en las dinámicas de ocupación del territorio*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salazar Marín, A. M. & Tobasura Acuña, I. (2008). De la lucha por la tierra a la defensa de la vida. Una mirada al movimiento campesino en Colombia. En Pérez, E.; Farah, M.A. & Grammont, H. (Comp.) (2008). *La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría Distrital de Planeación (Marzo de 2010). Dirección de Integración Regional, Nacional e Internacional. Informe de Seguimiento a Proyectos Regionales del Distrito Capital enero-septiembre de 2009(periodo de reporte).
- Stern, N. (2007). El informe Stern. *La verdad del cambio climático*. Barcelona: Ediciones párdos Ibérica, S.A.
- Sudarsky, J. (2004) *La medición del capital social*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá D.C., Agosto de 2004.
- (2007). *La evolución del capital social en Colombia, 1997 – 2005*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. D.C. Julio 2007.
- Universidad de los Andes. Encuesta longitudinal colombiana 2012. Recuperado el 25 de septiembre de 2013 de: <http://encuestalongitudinal.uniandes.edu.co/>.
- Vergara Vergara, W. (mayo -agosto, 2011) “Desarrollo del subdesarrollo o nueva ruralidad para Colombia”. En Revista de la Universidad de La Salle.
- Waldman, I. (2009). El rostro de la frontera. En León E. (comp.) *Los rostros del otro. Reconocimiento, invención y borramiento*. México: Universidad Autónoma, pp. 9-21.

SOBRE LOS AUTORES

Yolanda Álvarez Sánchez: Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia

Rubén Darío Díaz: Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia.

Jorge Enrique Saiz: Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad de La Salle, Bogotá-Colombia

Recomendación de estrategias innovadoras para incrementar la competitividad y calidad en los sectores más relevantes del TLCAN

M^a de Lourdes E. García Vargas, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

Resumen: El Tratado de Libre Comercio (TLCAN) cumplió 20 años de su entrada en vigor, al iniciar su vigencia se creyó que el acuerdo sería para México una etapa de crecimiento económico, de mayor generación de empleos y aumento del poder adquisitivo del salario pero la situación no fue así. México ha experimentado un ritmo bajo de crecimiento, en 2009 fue el país del hemisferio occidental con el mayor retroceso en el PIB y en los años 2013-2014 el país cayó dos posiciones en el Índice Global de Competitividad al pasar del lugar 53 al 55 debido a una baja en el puntaje de 4.36 a 4.34. ¿Qué fue lo que sucedió? ¿Por qué no se lograron estas expectativas? ¿Cuáles fueron los factores que incidieron para tener estos resultados? ¿La falta de competitividad y calidad fueron factores determinantes para incrementar sus exportaciones? Después de analizar el TLCAN se recomiendan estrategias para mejorar de manera significativa la competitividad proponiendo acciones conjuntas en los temas de negocios, sustentabilidad, capacidad intelectual y procesos de producción, promoviendo la competitividad, conectividad, productividad e innovación en empresas que se encuentran inmersas en el TLCAN para aumentar los beneficios logrados.

Palabras clave: competitividad, calidad, recomendaciones, TLCAN

Abstract: The Treaty of free trade agreement (NAFTA). After 20 years of its entry into force, to start its term was believed that the agreement would be a stage of economic growth, increased employment and increase the purchasing power of the wage for Mexico but the situation was not so. Mexico has experienced a low rate of growth, in 2009 was the country in the Western hemisphere with greater recoil in GDP and in the years 2013-2014 the country fell two positions in the Global competitiveness index passing place 53 to 55 because of a low score of 4.36 to 4.34. What was it that happened? Why it failed these expectations? What were the factors affecting to have these results? Where the lack of competitiveness and quality were determining factors for increasing their exports? After analyzing the NAFTA strategies are recommended to improve competitiveness significantly, making joint actions in the subjects of business, sustainability, intellectual capacity and production processes, promoting competitiveness, connectivity, productivity and innovation in companies that are involved in NAFTA to increase the benefits achieved.

Keywords: Competitiveness, Quality, Recommendations, NAFTA

Introducción

Con 20 años de operación, el Tratado de Libre Comercio de América de Norte (TLCAN) ha triplicado el valor del intercambio comercial entre Canadá, México y Estados Unidos al alcanzar el trillón de dólares durante el año pasado, según confirma la Secretaría de Relaciones Exteriores en México. Sin embargo, los indicadores oficiales del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), indican que desde el primero de enero de 1994 hasta noviembre de 2013, el saldo de la balanza comercial del país ha sido mayoritariamente negativo para la economía mexicana. En 17 de los 20 años transcurridos los ingresos por las ventas de productos mexicanos al exterior han sido menores a las importaciones realizadas. Sólo en 1995, 1996 y 1997 el resultado fue superavitario por efecto de la crisis devaluatoria registrada en el primer año de gobierno de Ernesto Zedillo, la cual abarató las exportaciones y encareció las compras al exterior, sin dejar de reconocer que el TLCAN potenció el ingreso de divisas al país por exportaciones realizadas las ventas al exterior de productos mexicanos se multiplicaron 7.4 veces, al pasar de 47,207 millones de dólares en 1993, año previo a la entrada en vigor del acuerdo, a 348,102 millones entre enero y noviembre de 2013,



20 años después (CONEVAL, 2012). Periódicos de alto impacto en México como Forbes, México (2013), la Jornada (2013) han abordado el tema del TLCAN considerando que el crecimiento económico en México ha sido escaso acumulando cada vez más desempleados, aumentando la pobreza en la sociedad mexicana, un menor poder adquisitivo y abriendo un camino cada vez más amplio entre ricos y pobres aumentando el déficit de la balanza comercial razonado de la siguiente manera: mayores importaciones y menores exportaciones dan como resultado menores exportaciones netas, a menores exportaciones netas menor demanda agregada que desencadena en un menor crecimiento económico y por lo tanto menos empleo.

Los autores (González, Gómez, Celaya, 2014) consideran que en el tema del TLCAN influyen los sectores, las industrias, los productos, servicios, aranceles, tiempos establecidos para la apertura de fronteras y una verdadera integración entre las mismas; suponen que el TLCAN careció de una agenda de reuniones y ajustes periódicos para fortalecer el proceso y lograr resolver problemas generados entre los países miembros, contribuyendo así a agrietar el tratado. Sobre el mismo tema Héctor Cuevas (2012:159) en su estudio sobre los sectores beneficiados con el TLCAN hace énfasis sobre la necesidad de incrementar la competitividad y la calidad en los sectores más relevantes del TLCAN en el estado de Guanajuato, México para incrementar las exportaciones por lo que el presente estudio presenta recomendaciones para las empresas que efectúan acuerdos con el TLCAN para incrementar la competitividad y calidad de sus productos haciendo un análisis en relación a su proceso de aprendizaje, innovación y progreso competitivo así como de la organización industrial predominante.

Desarrollo temático

Un tratado de Libre Comercio es un acuerdo internacional celebrado por escrito entre estados y regido por el derecho internacional, puede ser un instrumento único o dos o más instrumentos conexos y cualquiera que sea su denominación particular (Padua, 1999) se constituyen en base de una serie de objetivos primordiales que salvaguardan y benefician los mercados.

Para la aprobación de un tratado se observarán los siguientes objetivos: Contribuir a mejorar la calidad de vida y el nivel de bienestar de la población mexicana. Propiciar el aprovechamiento de los recursos productivos del país. Promover el acceso de los productos mexicanos a los mercados internacionales. Contribuir a la diversificación de mercados. Fomentar la integración de la economía mexicana con la internacional, contribuir a la elevación de la competitividad del país, promover la transparencia en las relaciones comerciales internacionales y el pleno respeto a los principios de política exterior¹.

Para aprovechar aún más los beneficios logrados en acuerdo comercial, el Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior, Inversión y Tecnología (COMCE) con su presidente Valentín Díez Morodo, señala que México debe trabajar en materia de competitividad, así como en pensar en una estrategia regional para actuar como un vendedor en bloque y en opinión de quienes en su momento negociaron el TLCAN, como fue el Sr. Blanco, las reformas estructurales aprobadas en el 2013 como la energética y la de telecomunicaciones serán clave para avanzar con los socios comerciales en los próximos años siendo competentes e innovadores

En el año 2012 Cuevas con su estudio sobre los efectos del TLCAN, dio a conocer que la competitividad influyó en el éxito de las empresas en los sectores automotriz, textil, industrial y de calzado en el estado de Guanajuato, México de una manera suficiente para 31.58% de las empresas, bastante para 26.32%, nulo para 23.68% y poco para 18.42%. En cuanto a cómo ha influido la calidad en el éxito empresarial dentro del TLCAN, el 35.29% de las empresas considera que influye bastante, suficientemente para 23.53% y poco para 17.65%. El incremento en ventas que tuvieron los sectores estudiados parecen corroborar estas percepciones: el sector textil aumentó sus ventas en 20%, seguido por los sectores automotriz y agrícola con un incremento de 8% debido, en gran medida, al apoyo recibido por parte de los gobiernos federal y estatal. La experiencia en el sector

¹ Fracción X del artículo 89 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

empresarial fue un factor que ayudó a mantener la competitividad, pero no fue suficiente lograr el éxito con el TLCAN tanto para las empresas jóvenes como las de mayor experiencia, otro factor fundamental fue el hecho de ofrecer productos de calidad por encima del precio; la calidad y competitividad son fundamentales para cualquier empresa, implican una mejora continua en los procesos para mantener un liderazgo en mercados extranjeros por lo que se considera revisar las diferentes características en el proceso de aprendizaje de las distintas industrias (y, por lo tanto, en los procesos de transformación relacionados), haciendo referencia a los trabajos de Keith Pavitt (1984; Bell y Pavitt, 1993), los sectores económicos en América Latina pueden agruparse en cuatro categorías generales según sus procesos de aprendizaje, innovación y progreso competitivo, así como de la organización industrial predominante con relación a los sectores del estudio y se presentan a continuación:

Sectores económicos en América Latina

1. *Manufactura tradicional.* El grupo industrial de manufactura tradicional incluye a la industria intensiva en mano de obra e industria ligera (textiles, ropa, calzado, baldosas y muebles, su competencia se basa principalmente en costos (especialmente de mano de obra) con una tendencia a competir en diseño, calidad de los productos, moda, publicidad y posicionamiento de marca dependiendo en general de los segmentos del mercado.

Las industrias manufactureras tradicionales se definen como sujetadas por los proveedores, pues los procesos de innovación más importantes son introducidos por los productores de insumos (por ejemplo, maquinaria y materiales). Estas empresas pueden transformar sus productos y procesos desarrollando o imitando nuevos diseños de productos mientras los compradores determinan el diseño de los productos finales y, por lo tanto, las especificidades del proceso de producción (tiempos, normas de calidad y costos).

En las concentraciones empresariales el progreso competitivo de procesos y de productos está muy generalizado, fundamentalmente si lo comparamos con el progreso competitivo funcional (de carácter incipiente) y el progreso competitivo intersectorial. En cuanto al progreso competitivo de procesos, estas industrias están dominadas por los proveedores, pues los productores de insumos introducen las innovaciones de procesos más importantes; en cambio, el progreso competitivo de productos depende más bien de la creación de nuevos diseños y del mejoramiento de la calidad de los productos y componentes.

Por otra parte, el aporte de los compradores estadounidenses al progreso competitivo de procesos y productos ha sido importante en la concentración empresarial de pantalones en Torreón y Jalisco como en la industria zapatera de León, Guanajuato (Bair y Gereffi, 2001), en estos casos, la integración en cadenas productivas globales apoyó la inclusión y mejoramiento acelerado de las capacidades en productos y procesos. Adicionalmente, otro resultado importante es que en este grupo de industrias existe una relación positiva entre el progreso competitivo de los productos y el grado de eficiencia colectiva, que puede explicarse por factores como la circulación de la información, el conocimiento y la mano de obra entre las empresas, lo cual facilita la difusión del progreso competitivo dentro de las concentraciones empresariales (Rabelloti y Amighini, 2001) e ilustra la importancia de un programa llevado a cabo en León, Guanajuato, encaminado a promover la normalización de las medidas de estos componentes para el progreso competitivo a nivel de la concentración.

2. *Industrias basadas en recursos naturales.* Las actividades agroindustriales (por ejemplo fruta, azúcar, vino, salmón, leche) y algunas industrias mineras representan, junto con la manufactura tradicional, los sectores en los que América Latina goza de una ventaja comparativa (Amighini, 2003), aunque estas actividades poseen algunas características de las industrias “dominadas por los proveedores” (Pavitt, 1984) también comparten algunos rasgos de las industrias “basadas en la ciencia”, pues evolucionan, cambian e innovan sobre la base de descubrimientos científicos y su posterior modernización tecnológica. Por lo general, las investigaciones se llevan a cabo en universidades y en laboratorios de investigación de empresas en Biotecnología y Química y

alimentos (por ejemplo, tabacaleras transnacionales). Los agricultores, ganaderos y productores locales a menudo logran mejoras en el proceso productivo y en la diferenciación de sus productos. En cambio, en la minería y otras industrias extractivas (por ejemplo, mármol y cobre) son principalmente los proveedores de maquinaria e insumos quienes llevan a cabo la innovación.

A pesar de estar basado esencialmente en los recursos naturales, este sector está cada vez más afectado por los cambios estructurales en las relaciones económicas impuestas por la globalización; es decir: la ventaja comparativa estática ya no es suficiente para alcanzar la competitividad a largo plazo (Pérez, 2000). El mercado mundial de frutas frescas y otros productos naturales y animales se ha vuelto cada vez más exigente, tanto en calidad como en procesos productivos social y ambientalmente sostenibles. La necesidad de innovaciones científicas y gerenciales para cumplir con estos exigentes estándares es clara y dominante tanto para grandes como para los pequeños productores y exige una acción colectiva para estimular la innovación constante, mejorar la apropiación de sus resultados y reducir los riesgos y la incertidumbre.

3. *Industria de sistemas de productos complejos.* La producción de automóviles, partes automotrices, aviones y electrónica de consumo constituyen empresas con gran intensidad de escala donde la acumulación tecnológica es generada por el diseño, construcción y operación de sistemas de productos complejos; la innovación radical es poco frecuente y las tecnologías de procesos y productos se desarrollan en forma incremental (sistemas productivos modulares). Para la electrónica de consumo la acumulación tecnológica surge principalmente en laboratorios de investigación y desarrollo (I+D) corporativos y en las competencias de las universidades. Cuenta con una apropiación mediana y con altas barreras de entrada.

4. *Proveedores especializados.* En el progreso competitivo de productos, Ruiz Durán (2003) señala cinco tipos diferentes de productos que se caracterizan por aumentar el valor agregado: procesamiento de datos, tercerización (fuera y cerca del territorio), desarrollo de *software* especializado (*ad hoc*, a la medida del cliente), desarrollo de paquetes de *software* y desarrollo de paquetes registrados.

Otra forma de progreso competitivo de los productos es la provisión de sistemas completos (en lugar de sistemas específicos) para contabilidad, gestión de capital humano y otras funciones similares; el mercado para sistemas completos e integrados se expandió porque las empresas están adoptando cada vez más las soluciones ERP (*enterprise, resource & planning*). En las concentraciones empresariales mexicanas el progreso competitivo de procesos está estrechamente relacionado con la obtención de la certificación CMM (*capability maturity model*), cuyo objetivo es mejorar el proceso de desarrollo de *software*, lo cual representa un proceso largo y costoso para algunas empresas, convirtiendo las diversas iniciativas colectivas ya existentes y destinadas a obtener la certificación en puntos de apoyo.

Después de revisar los sectores económicos en América Latina y su agrupación en cuatro categorías generales se presentan recomendaciones estratégicas en las empresas que efectúan operaciones de comercio exterior para incrementar la competitividad y la calidad de sus productos.

Recomendaciones a manera de competencias

Para generar estas recomendaciones se seleccionaron varios indicadores (denominados “competencias”) considerando la relevancia en cada uno de los sectores y se conformaron en un marco de cuatro competencias principales con cuatro variables cada una. Las variables tienen diferentes propuestas orientadas a la mejora de la calidad, entendiendo esta última como la satisfacción del cliente y la competitividad definida como la capacidad para generar ventajas en forma sostenible. Ivancevich (1997) define “competitividad” como la medida en que una nación, bajo condiciones de mercado libre y leal, es capaz de producir bienes y servicios para superar con éxito la prueba de los mercados internacionales mientras mantienen (e incrementan, incluso) la renta real de sus ciudadanos.

Vale la pena aclarar que el enfoque sugerido no es normativo, pero abarca principios generales aplicables en los sectores.

1. *Competencias enfocadas a los negocios*
2. *Competencias enfocadas a la relación con el entorno*
3. *Competencias enfocadas al capital intelectual*
4. *Competencias enfocadas al proceso de producción*

A continuación se explicaran cada una de ellas iniciando con las competencias enfocadas a los negocios.

1) *Competencias enfocadas a los negocios*. Incluye el mercado, la inversión, la innovación, la información y el conocimiento. Las políticas generales de educación básica y desarrollo de recursos humanos son necesarias para el desarrollo de la competitividad y para mejorar la dotación de factores locales. Los mercados cada vez más competitivos contribuyen a que algunas de estas necesidades sean percibidas por las empresas en un tiempo relativamente corto, como en el caso de las pruebas de laboratorio y los servicios de certificación de la calidad. En otros casos, como el de servicios innovadores y proyectos de investigación, desarrollo general y desarrollo de nuevas soluciones tecnológicas, es posible que sea necesario el subsidio por bastante tiempo debido a su contenido de bien público.

Es necesario realizar un monitoreo constante de las actividades de estos centros y una evaluación frecuente de su eficacia e impacto. A pesar de ser una tarea difícil, la valoración de las actividades es necesaria y útil; se deben realizar esfuerzos para cuantificar beneficios, costos e impactos, pero los indicadores deben ser utilizados con mucho cuidado, la evaluación debe ser periódica a fin de permitir el aprendizaje y el mejoramiento de métodos y prácticas utilizados.

La auto-sostenibilidad no es necesariamente un objetivo, sin embargo, debido a que las limitaciones presupuestarias son generalmente un problema común de los centros, tal vez sea útil para los formuladores de políticas reunir algunas medidas de la eficiencia y valor del dinero gastado. Es importante facilitar las conexiones externas de la concentración empresarial a la par que se practica el *benchmarking*², pues son cruciales para aprender sobre innovaciones y nuevos mercados: se pueden utilizar diversos instrumentos como viajes de estudio de los empresarios, conexiones entre instituciones y asociaciones empresariales locales y extranjeras, así como invitaciones a consultores externos para visitar la concentración empresarial. Fundamental para la innovación es considerar que, como mínimo, se requiere un producto, proceso, método de comercialización o método de organización nuevos (o significativamente mejorados) para la empresa (Octuga, 2012).

La propuesta, en este sentido, se enfoca en diferenciar los productos de la competencia, innovar nuevas marcas, mejorar los precios y buscar nuevos inversionistas cumpliendo con las necesidades del cliente y de las partes involucradas, generando la necesidad de cambio y permitiendo mejoras a la eficiencia de una manera flexible, provocada por un mayor conocimiento y generando valor. Es importante expandir el *kaizen*,³ (“mejora”) a la materia prima, a las personas con cultura de calidad, a la delegación, a la investigación, al desarrollo, a equipos de alto rendimiento, a la gestión del conocimiento o *knowledge management*⁴(KM), pues proporcionan un marco común que permite la comparación entre diferentes proyectos, la mejora del personal desarrollador y su relación en distintos puntos de la empresa, lo cual posibilita un balance entre los grupos y la competitividad.

2) *Competencias enfocadas a la relación con el entorno*. Incluye la relación con los proveedores, con los clientes, con las empresas y con los inversionistas. Los proyectos para lograr la mejora se enfocarán en un plan de negocios, así como de análisis FODA (fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas) y PEST (políticos, económicos, sociales y tecnológicos) para evaluar el

² Según la definición de David T. Kearns, Director General de Xerox Corporation “*el benchmarking es un proceso sistemático y continuo para evaluar los productos, servicios y procesos de trabajo de las organizaciones reconocidas como las mejores prácticas, aquellos competidores más duros*”.

³ Lexema japonés referente a “cambio para mejorar”, “mejoramiento” y “mejora continua”; una filosofía asociada al sistema de producción Toyota.

⁴ De acuerdo a Kimiz Dalkir La gestión del conocimiento (KM) representa un enfoque deliberado y sistemático para cultivar y compartir la base de conocimientos de la organización. Es un campo altamente multidisciplinar que abarca tanto la tecnología de la información y el capital intelectual.

mercado en el que se encuentra un negocio o unidad (Portal de negocios, 2012) y llevar a cabo una planeación estratégica con enfoque de cliente y proceso.

Las asociaciones empresariales también pueden afectar al desarrollo de las relaciones entre las empresas y los líderes de la cadena (CNUCD, 2000), contribuyendo así en las siguientes áreas: asistencia para la preselección, facilitando y mejorando el desarrollo de vinculaciones entre las empresas locales, buscando proveedores potenciales y empresas líderes de la cadena; preparando perfiles actualizados de las empresas, promocionando información clara y relevante sobre las capacidades existentes y potenciales de las compañías interesadas en formar parte de la cadena, fomentando la relación entre clientes potenciales y proveedores locales, organizando ferias y otros eventos, motivando sobre los beneficios de mejorar las relaciones, brindando asistencia institucional necesaria para el progreso competitivo y promoción de acceso a nuevos mercados y cadenas productivas.

Las pequeñas empresas, en su individualidad, no suelen tener los recursos y conocimientos necesarios para entrar a nuevos mercados. Por su parte, la comercialización (especialmente para la exportación) es normalmente una de las formas más aceptadas de cooperación horizontal; las intervenciones en este sentido están orientadas a la promoción de vínculos con los mercados, pues proporcionan información sobre su potencial (especialmente de mercados en el extranjero) y promueven los productos locales en esos mercados, sobre todo mediante la participación en ferias comerciales.

3) *Competencias enfocadas al capital intelectual*. Aquí es vital considerar al capital humano, al capital estructural y al capital relacional. El capital intelectual se define como el conjunto de aportaciones no materiales que, en la era de la información, son el principal activo intangible de las empresas, y constituyen una variable blanda de la gestión del conocimiento: los conocimientos atesorados en los cerebros de los empleados producto del aprendizaje experimental (Larrosa, 2000).

El capital humano es el recurso intangible no separable por excelencia, pues es indisociable de su portador. Básicamente implica conocimientos, adquiridos por una persona, que incrementan la productividad y el valor de su contribución a la empresa. Incluye contactos y relaciones personales además de otras cualidades individuales como reputación, lealtad, polivalencia o flexibilidad.

Como parte de las políticas de apoyo a la concentración empresarial juegan un papel importante las personas calificadas y capaces de promover la confianza, despertar la conciencia de las empresas respecto a la importancia de las vinculaciones, ayudar a las empresas a elaborar y ejecutar proyectos colectivos, relacionarse y negociar con los grandes líderes de las cadenas productivas; en este sentido, la disponibilidad y la capacitación de profesionales calificados son esenciales para incrementar la competitividad.

Por otra parte, los programas de políticas podrían ofrecer incentivos para que los profesionales calificados migrantes a otras industrias regresen a trabajar para las empresas de la concentración. Además, los polos tecnológicos y las incubadoras basadas en concentraciones empresariales podrían prestar apoyo de infraestructura para la creación de nuevas empresas del mismo sector como lo demuestra la experiencia mexicana (Ruiz Durán, 2003).

La certificación internacional es un proceso que está adquiriendo importancia en estos sectores y podría ser objeto del apoyo de organismos internacionales y bancos de desarrollo. La calidad y sostenibilidad de la base de clientes de una empresa y su potencialidad para generar nuevos clientes en el futuro son cuestiones claves para su éxito, como también lo es el conocimiento obtenible de la relación con otros agentes del entorno (alianzas, proveedores).

La gestión del conocimiento, según la propuesta del profesor Bueno (2002), refleja la dimensión creativa y operativa al generar y difundir el conocimiento entre los miembros de la organización y también con otros agentes relacionados. La integración de estos tres conceptos emana de un enfoque estratégico de la organización que ha de servir para mejorar la competitividad.

4) *Competencias enfocadas a los procesos*. Se consideran dentro del proceso la disminución de costos y la inversión en tecnología (nuevas máquinas o nuevos procedimientos). Las empresas inteligentes analizan y son ágiles para integrar tecnología correcta con los mejores métodos y prácticas para hacer que sus procesos generen información necesaria y útil a fin de dar soporte a la toma de decisiones a lo largo y ancho de la organización.

Los proyectos de mejora en el aspecto tecnológico deberían estar enfocados en la adquisición tecnológica base, a la inversión tecnológica, a la ERP (*enterprise resource planning*), al desarrollo tecnológico y a la innovación tecnológica para apoyar la política y estrategias de la organización implantando nuevos procesos o mejorando los ya existentes con mejora continua.

Los sistemas ERP típicamente manejan la producción, logística, distribución, inventario, envíos, facturas y contabilidad de la compañía. Sin embargo, la ERP o el *software* ERP pueden intervenir en el control de muchas actividades de negocios como ventas, entregas, pagos, producción, administración de inventarios, calidad de administración y administración de recursos humanos. Si bien es cierto que las nuevas tecnologías permiten un empleo más efectivo del tiempo de las personas y con ellas es posible reducir los tiempos de respuesta en los procesos y los costos de operación, el empleado debe invertir en todo el proceso y debe permanecer como la parte inteligente de todo el engranaje.

El *stock* de capital tecnológico de la empresa incluye conocimientos relacionados con el acceso, utilización y mejora de las técnicas de producción y las tecnologías de producto haciendo énfasis en el *kaizen*⁵. Partiendo del principio de que el tiempo es el mejor indicador aislado de la competitividad, actúa en grado óptimo al reconocer y eliminar desperdicios en la empresa, ya sea en procesos productivos existentes, en fase de proyecto, en productos nuevos, en el mantenimiento de máquinas e incluso en procedimientos administrativos. Éste método trae consigo resultados concretos, cualitativos y cuantitativos, en un lapso relativamente corto y a bajo costo apoyado en la sinergia generada por el trabajo en equipo de la estructura formada para alcanzar las metas establecidas por la dirección de la compañía.

Parte del conocimiento tecnológico específico a la empresa conforma su *know-how*⁶, o la habilidad práctica y experiencia acumulada que permite hacer algo fácil y eficientemente (Von Hippel, 1988). Incluye todo tipo de creaciones inventivas no patentadas (secreto comercial) o no patentables (*know-how* propiamente dicho).

Conclusiones

Se realizó un análisis de los sectores económicos de América Latina según su proceso de aprendizaje, innovación, progreso competitivo y su organización, se recomendaron estrategias para incrementar la competitividad y la calidad de las empresas que realizan operaciones de comercio exterior mediante el tratado de marras, presentando propuestas de estrategias innovadoras para redirigir, reforzar o implementar en los sectores económicos con miras a aumentar la competitividad y obtener mayores ganancias.

Las recomendaciones están enfocadas en las personas y en su cultura de calidad, delegación, investigación y desarrollo, sugiriendo equipos de alto rendimiento, la gestión del conocimiento y proporcionando un marco común que permita comparar diferentes proyectos y mejorar al personal desarrollador y su relación en distintos puntos de la empresa, permitiendo balancear los grupos y mejorando la competitividad.

Estas propuestas, a manera de prácticas empresariales, involucran un cambio y movimiento constantes a la vez que se relacionan con un proceso cíclico para entender el entorno y los procesos de las propias empresas, medir resultados y el logro de objetivos, comunicar la información necesaria a clientes y partes interesadas y enlazar las operaciones tanto interna como externamente en todos los niveles.

Los sectores aquí mencionados podrán analizar la información para lograr un entendimiento del valor de sus clientes, adaptando las propuestas, dándoles un valor y considerando que la excelencia en el desempeño y la calidad ayudan a posicionarse mejor en el cada vez más competitivo escenario de los tratados de libre comercio.

⁵ Lexema japonés referente a “cambio para mejorar”, “mejoramiento” y “mejora continua”; una filosofía asociada al sistema de producción Toyota.

⁶ El *know-how* se define como un conjunto de informaciones o “técnicas secretas” sustanciales e identificadas de forma apropiada.

REFERENCIAS

- Antecedentes Generales del TLCAN. (2014). Recuperado de http://Catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lfis/...s.../capitulo1.pdf
- Amighini, A. (2003). *Upgrading in the global economy: Evidence from Selected Sectors in Latin America*. Italia: Agora 2000.
- Bair, J. y Gereffi, G. (2001). Local clusters in global chains: the causes and consequences of export dynamism in Torreon's Blue Jeans Industry. *World development*, 29(11) pp 1845-1903.
- Bell, M. y Pavitt, K. (1993). Technological accumulation and industrial growth: contrast between developed and developing countries. *Industrial and Corporate Change*, 2(2), pp. 157-210.
- Bueno, E. (2002). Enfoques principales y tendencias en dirección del conocimiento (*knowledge management*). En R. Hernández Mogollón (coord.), *Gestión del conocimiento* (pp. 21-54). Trujillo, España: La Coria.
- CONEVAL (2012). Evolución de Dimensiones de la Pobreza 1990-2012. Recuperado de <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Evolucion-de-las-dimensiones-de-la-pobreza-1990-2010>.
- Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo. (2000). *Informe sobre las inversiones en el mundo 2000. Las fusiones y adquisiciones transfronterizas y el desarrollo. Panorama general*. Nueva York, EE.UU/Ginebra, Suiza: ONU.
- Cuevas, H. (2012). *Sectores beneficiados con el Tratado de Libre Comercio de América del Norte después de 17 años de su entrada en vigor*. Ciudad de México, México: Perfiles.
- Forbes, México (2013/12/16): Los 35 mexicanos más ricos. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/sites/los-35-mexicanos-mas-ricos/>.
- INEGI. (2008). Banco de Indicadores Económicos (BIE): Cuentas Nacionales (Producto Interno Bruto Trimestral, Base 2008). Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/bie/>
- Ivancevich, J. M., Lorenzi, P., Skinner, S. J. y Crosby, P. B. (1997). *Gestión. Calidad y Competitividad*. España: McGraw Hill Interamericana.
- La Jornada. (2013/12/31). El Espejismo del TLCAN. *La Jornada Edición Electrónica*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2013/12/31/el-espejismo-del-tlcan-1468.html>.
- Larrosa, J.M. (2000). Aprendizaje organizacional y administración del conocimiento en los nuevos escenarios. Recuperado de <http://Larrosa.tripod.com/files/humanresources.pdf>.
- Mendes de Paula, G., E. Pereira Silva y T. M. Couto da Silva (2000). *Panorama do processo de fusões y aquisições na América Latina, 1990-99*. Uberlândia, Brasil: Universidade Federal de Uberlândia-Instituto de Economía.
- González, J., Gómez, C. y Celaya, R (2014). Competitividad, Regionalismo e Integración de México con Asia Pacífico. Sonora, México: Ed. ITSON.
- Octuga, (2012). Observatorio de ciencia y tecnología. *Revista de la Universidad de Galicia*. Recuperado de <http://www.octuga/html/documentos>.
- Padua, M. (1999). *México en el umbral del siglo XXI, los efectos de la Globalización*. México: Fontamara.
- Pavitt, K. (1984). Sectorial patterns of technical change: towards taxonomy and a theory. *Research policy*, 13(6), pp. 343-373.
- Perez, P. (2000). Learning, adjustment and economic development: transforming firms. The State and associations in Chile. *World development*, 28(1). pp. 41-55.
- Portal de negocios (2014). Artículos informativos. Recuperado de <http://www.articulosinformativos.com.mx>.
- Rabellotti, R. y Amighini, A. (2001). The effect of globalization on industrial districts in Italy: The case of Brenta. *ERSA conference papers*. Viena, Austria: European Regional Science Association.
- Ruiz Durán, C. (2003). *Cadenas de valor y clúster del software en México*. México: Mimeógrafo de Ágora 2000-para el BID.
- Von Hippel, E. (1988). *The sources of innovation*. New York, EE.UU: Oxford University Press.

SOBRE LA AUTORA

Ma. de Lourdes Elena García Vargas: Doctorada en Administración. Adscrita a la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Estancia Posdoctoral en Políticas Públicas y Género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores. Estancias de estudio en Georgetown University, Washington DC. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona. Broome Community College NY y EAFIT en Medellín, Colombia.

La contaminación de la Cuenca de Burgos en México ocasionada por la extracción de gas

Ana Luisa González Arévalo, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen: En este trabajo plantearé las cuestiones relacionadas con la contaminación en la Cuenca de Burgos, México. Por ello ubicaremos geográficamente a esta región, el virtud ecológica de la Laguna Madre y la trascendencia de esta región como generadora de gas, continuaremos con la presentación de las condiciones económicos y sociales de los estados que configuran la Cuenca de Burgos, consecutivamente trataremos la contaminación que crea la Cuenca de Burgos y sus consecuencias en la población, se aluden a los ingredientes contaminantes en la extracción de gas por la fracturación hidráulica. Finalizaremos con las conclusiones y propuestas.

Palabras clave: contaminación, cuenca de Burgos, extracción de gas

Abstract: In this paper I'll describe how the pollution is attacking Cuenca de Burgos, México. I'll explain in four points the problem. First I'll localize geographically the region in the country. Laguna Madre's characteristics and her ecological and economic importance, it has a deposit of natural gas. Second I'll determine economic and social conditions at Cuenca de Burgos. Third I'll relate the pollution in Cuenca de Burgos. The consequently for the habitant and fauna y flora. Mentioning contaminative substances by the gas extraction. Finally I'll write conclusions and propositions.

Keywords: Pollution, Cuenca de Burgos, Gas Extraction

1. Introducción

En este trabajo abordaremos los siguientes puntos relacionados con la contaminación en la Cuenca de Burgos, México, su ubicación geográfica el valor ecológico de la Laguna Madre y la importancia de esta región como generadora de gas, en comparación con lo que produce México en su conjunto, continuaremos con la presentación de aspectos económicos y sociales de los estados que conforman la Cuenca de Burgos, posteriormente trataremos la contaminación que genera la Cuenca de Burgos y sus efectos en la población, se mencionan los factores contaminantes en la extracción de gas por la fracturación hidráulica. Finalizaremos con las conclusiones y propuestas.

La hipótesis de este trabajo es la siguiente:

La contaminación en la Cuenca de Burgos es una región importante en la generación del PIB, con respecto al total que genera México y además ha permitido disminuir la tasa de desempleo en los estados que integran la Cuenca de Burgos, se podría considerar que este problema es menor al de la media nacional de México.

2. Ubicación geográfica de la Cuenca de Burgos en México

Abarca una superficie de 50 mil kilómetros cuadrados, 29 mil están en explotación. De estos, 17 mil 160 corresponden a Tamaulipas y producen 658 millones de pies cúbicos de gas natural no asociado al día que representa el 62 por ciento de la producción total de la cuenca.

Se estima que la demanda de gas en México crece en 8.9 por ciento al año, respecto a la de combustóleo, a la producida en las plantas generadoras de energía eléctrica, al crecimiento industrial de nuestro país y al incremento del consumo comercial y doméstico. A lo que se ha contestado con una mayor generación de energía eléctrica con tecnología de ciclo combinado y con la construcción de infraestructura de distribución para consumo industrial comercial y doméstico.



En la producción de gas natural no asociado, la Cuenca de Burgos es el yacimiento más valioso del país pues contribuye con más del 25 por ciento de la producción nacional de este tipo de gas. (Estrada, 2013, p. 74). La Cuenca de Burgos comprende tres estados de la República Mexicana: Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. Ver mapa 1.

Mapa1: Ubicación geográfica de la Cuenca de Burgos



Fuente: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2014.

De acuerdo con el Diario Oficial de la Federación, la Secretaría de Gobernación de México, establece que la Región Cuenca de Burgos tiene una superficie total de 208,600 km² delimitados al noreste del país, abarcando la superficie de treinta y un municipios pertenecientes al Estado de Coahuila; cuarenta y ocho del Estado de Nuevo León y diecinueve del Estado de Tamaulipas y tiene grandísimos recursos naturales renovables y no renovables, como es la cuestión de las reservas de gas natural, así como una rica y múltiple vida silvestre y significativos recursos pesqueros. (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, SEMARNAT)

La región también abarca a siete cuencas hidrológicas determinadas de acuerdo con la regionalización de la Comisión Nacional del Agua con las siguientes denominaciones: Presa Falcón-Río Salado, Río Bravo-Matamoros-Reynosa, Río Bravo-Nuevo Laredo, Río Bravo-San Juan, Río Bravo-Sosa, Río San Fernando y Laguna Madre.

En esta zona geográfica se ubica la Laguna Madre, considerada como un territorio de gran valor, por ser hábitat natural y de reproducción de varias especies de aves residentes y migratorias, así como de algunas especies marinas; de igual importancia están las poblaciones de fauna cinegética localizadas dentro del Matorral Espinoso Tamaulipeco, Mezquital, Matorral Subinnerme y Pastizal.

En la Región Cuenca de Burgos existen treinta y tres áreas naturales protegidas, nueve de ellas de competencia federal: Cañón de Santa Elena, Valle de Cuatrociénegas, Los Novillos, Maderas del Carmen y Cuenca Alimentadora del Distrito Nacional de Riego 004 Don Martín, en Coahuila; Monumento Natural Cerro de la Silla, Cumbres de Monterrey y El Sabinal en Nuevo León; así como Laguna Madre y Delta del Río Bravo en Tamaulipas y veinticuatro estatales denominadas: Río Sabinas y Zapaliname en Coahuila; Baño de San Ignacio, Cerro El Peñón, Cerro El Potosí, Cerro El Topo, Cerro La Mota, Cerro Picachos, La Hediondilla, La Purísima, La Trinidad, Trinidad y Llano Salas, Las Flores, Llano de la Soledad, San Juan y Puentes, Sandía El Grande, Sierra Cerro de la Silla, Sierra Corral de los Bandidos, Sierra El Fraile y San Miguel, Sierra Las Mitras, Parque Público Cerro del Obispaado y Vaquerías en Nuevo León; así como Laguna La Escondida y Colonia Parras de la Fuente en Tamaulipas.

Es importante mencionar las particularidades de la Laguna Madre, (Regiones terrestres prioritarias de México, 2000) siendo las más importantes las siguientes:

Cuenta con una superficie de 5,854 K². sus características generales son que representa un corredor biológico y una posible área de transición. Es altamente productiva por lo que favorece la anidación de numerosas especies. En este sitio se encuentran aproximadamente 144 especies de aves residentes, de las cuales 2.7% son endémicas de México. Incluye todas las zonas de humedales, la laguna, las islas y las barras de la zona costera. Cubre una gran variedad de asociaciones, comprende un gradiente de salinidad, desde agua dulce hasta hipersalino en algunas áreas en donde la salinidad del agua puede llegar a ser mayor que la del mar. Las comunidades vegetales típicas del matorral tamaulipeco se encuentran presentes en muchas de las islas de la laguna. Los principales hábitats que se localizan en el sitio en buen estado de conservación son la ceiba, la vegetación acuática de agua dulce, la vegetación halófila, la vegetación de dunas costeras y los manglares. Esta región se caracteriza por la presencia de comunidades de pastizal halófilo y vegetación halófila con dunas móviles y especies costeras. Existen varias especies endémicas de flora: *Billieturnera* sp., *Clappia suaedifolia*, *Atriplex matamorensis*, *Scaevola* sp. y *Caesalpinia* sp. Los mangles representados en esta zona son el mangle negro (*Avicennia germinans*), el mangle botoncillo (*Conocarpus erecta*), el mangle rojo (*Rhizophora mangle*) y el mangle blanco (*Laguncularia racemosa*). Se encuentra una gran cantidad de aves migratorias y residentes, de las que la más abundante es el pato cabeza roja (*Aythya americana*). Es además, un área conocida de distribución de vertebrados tales como el lagarto, la nutria (*Scalopus aquaticus*), *Dipodomys compactus* y *Geomys personatus*.

2.1. Ubicación geográfica de los estados que conforman la Cuenca de Burgos

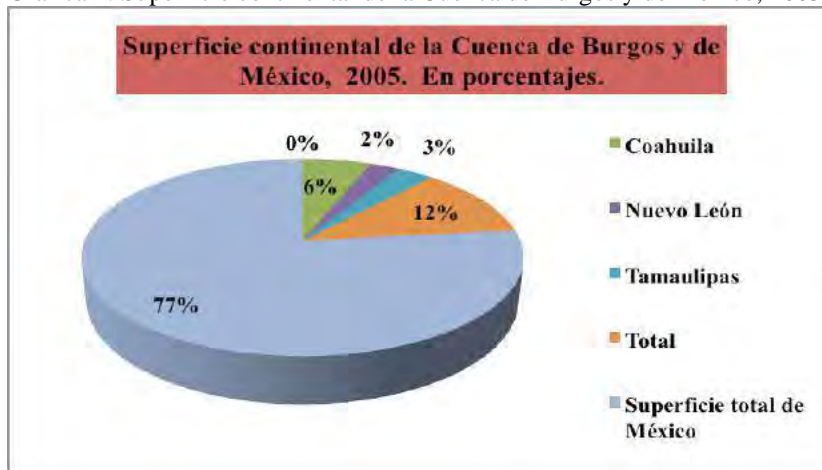
Los estados de Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas cuentan con una superficie continental de 295, 957.39 k² Ver tabla 1 y la gráfica 1.

Tabla 1: Superficie continental de la Cuenca de Burgos y de México, 2005

Estado	Kilómetros cuadrados
Coahuila	151,562.56
Nuevo León	64,220.15
Tamaulipas	80,174.68
Total de la Cuenca de Burgos	295,957.39
Superficie Total de México	1,959,247.98

Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

Gráfica 1: Superficie continental de la Cuenca de Burgos y de México, 2005



Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

3. Aspectos económicos de los estados de Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila que conforman la Cuenca de Burgos

La cuenca de Burgos (Peña, 2012) es el proyecto más provechoso de gas no asociado y condensados más importante desde 1945 en el noreste del país y abarca gran parte de la zona Norte del estado de Tamaulipas, y regiones de los estados de Nuevo León y Coahuila; limita al Norte con los Estados Unidos de Norteamérica y al Oriente con la orilla del Golfo de México.

La explotación de esta región gasífera se emprendió al término de la Segunda Guerra Mundial; su producción aumentó aceleradamente a partir de la mitad de los años cincuenta y alcanzó una producción pico de 600 mmpcd (millones de pies cúbicos por día de gas a condiciones estándar de 1 atm y 60°F) en 1970. En este periodo el campo gigante Reynosa jugó un papel dominante, apoyado por los campos Monterrey y Francisco Cano. Las exportaciones tendieron a agotarse a principios del decenio de los setenta conforme la producción de Burgos perdió dinamismo. Sin embargo, la producción se recuperó gracias al desarrollo de los campos de Sabinas y alcanzó un segundo pico de 568 mmpcd en 1979, para después declinar a 215 mmpcd en 1993.

En 1994 se inicia un nuevo periodo de auge en esta región. La producción creció a ritmo acelerado a la vez que se ampliaron las reservas de gas natural. Todo el incremento neto de este periodo es atribuible a cuatro campos: Arcabuz-Culebra, Arcos, Cuitláhuac y Corindón-Pandura. La velocidad de la expansión estuvo determinada por unos cuantos campos de grandes dimensiones cuyas reservas originales de gas natural se ubicaron entre 500 y mil 800 miles de millones de pies cúbicos diarios (mmmpc). Su identificación y selección fueron una de las claves del éxito de este programa.

En 2003, Burgos produjo 1030 millones de pies cúbicos diarios (mmpcd) de gas natural, cifra cercana a la cuarta parte de la producción nacional. En estos años se lograron niveles de perforación nunca alcanzados, mejoró la eficiencia de la perforación, se incorporaron prácticas operativas más avanzadas, así como nuevas tecnologías, y se contó con ingeniería de yacimientos y de producción más moderna.

La Cuenca de Burgos se consolidó en el 2011 como la más importante productora de gas natural no asociado en el país, de acuerdo con un reporte operativo de la paraestatal Petróleos Mexicanos, afirmaba que para el año 2012 estaba proyectando más visitas a la zona norte del país y concretar nuevas alianzas con las empresas de esta zona que constantemente genera oportunidades de empleo.

La inversión autorizada por Pemex en los últimos 10 años fue de 6 825.4 millones de dólares para realizar los proyectos de gas natural en la Cuenca de Burgos, los beneficios económicos, sociales y ambientales son minúsculos para los cientos de comunidades de Tamaulipas, Nuevo León y Coahuila. (Flores, 2014).

Se han licitado y adjudicado nueve contratos de obra pública financiada en la Cuenca de Burgos, de los cuales ocho siguen operando”, dijo Alejandro Dávila Flores, director del Centro de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Autónoma de Coahuila.

Esta inversión generaría 7 mil 585 empleos directos y una producción diaria máxima de 867 millones de pies cúbicos de gas natural, según el estudio Impactos económicos del aprovechamiento de yacimientos de gas natural de la Cuenca de Burgos vía contratos de obra pública financiada. Según Dávila Flores, la manera en que operan los contratos de obra pública impide crear suficientes fuentes de trabajo y una alta explotación de gas. Este investigador considera que los costos ambientales y socioeconómicos recaen localmente, y la totalidad de la renta derivada de la extracción gasera se la queda Pemex. (Flores, 2014).

Agrega que una forma de solventar las metas de empleos o riqueza, sería mediante regalías pagaderas por Pemex en favor de los gobiernos municipales, como se hace en Canadá, pues muchos no cuentan con recursos para obra pública o seguridad ciudadana. Así el proyecto de regalías reparte los beneficios sin importar el tipo de regímenes de propiedad, sea privado o de gobierno provincial o federal. Hasta ahora, la explotación gasera no ha generado ni los niveles de empleo o distribución de la riqueza que de ello se espera.

El PIB en los estados que conforman la Cuenca de Burgos son Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila, tienen una participación del 13.52 por ciento en la generación del PIB, para el año 2012. Ver tabla 2 y gráfica 2.

Tabla 2: PIB total de México y PIB total de la Cuenca de Burgos, 2012. Millones de dólares

Estado	Millones de dólares
Coahuila	40,019.34
Nuevo León	84,513.17
Tamaulipas	35,143.76
Total de la Región Cuenca de Burgos	159,676.27
Total de México	1,180,988.91

Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 5 de junio de 2014.

Gráfica 2: PIB total de los estados de la Cuenca de Burgos



Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 5 de junio de 2014.

En relación a la generación del PIB del sector secundario encuentro lo siguiente: el total de la región solamente concentra el 15.63% del PIB de las actividades del sector secundario, a pesar de que posee grandes recursos naturales como el gas, ello lo podemos detectar en la tabla 3 y gráfica 3.

Tabla 3: La proporción del PIB de las actividades secundarias en cada uno de los estados que conforman la Cuenca de Burgos, 2012. Millones de dólares y porcentajes.

Estado	Millones de dólares	Porcentajes
Total de México	431,193.49	100.00
Coahuila	21,001.37	4.87
Nuevo León	33,255.06	7.71
Tamaulipas	13,183.16	3.05
Total de la Región Cuenca de Burgos	67,439.59	15.63

Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

Gráfica 3: PIB total de México y de los estados de la Cuenca de Burgos en México



Fuente: INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

4. Aspectos sociales de los estados de Nuevo León, Tamaulipas y Coahuila que conforman la Cuenca de Burgos

Estos tres estados cuentan con una población de más de 10.6 millones de habitantes, que representan casi el 9.50% del total de la población de México. Ver tabla 4 y gráfica 4.

Tabla 4: Población total y en los estados de la Cuenca de Burgos, 2010

Estado	Población
Coahuila	2,748,391
Nuevo León	4,653,458
Tamaulipas	3,268,554
Total de la Región Cuenca de Burgos	10,670,403
Total de México	112,336,538

Fuente: INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

Gráfica 4: Población total, en los estados de la Cuenca de Burgos, 2010



Fuente: INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

En relación a la clasificación de la población ocupada encontramos que el Estado de Nuevo León es el que concentra la mayor parte de la PEA (Población Económicamente Activa) y la PEA no ocupada. Ver tabla 5.

Tabla 5: Población de 14 años y más, Población Económicamente Activa, Población No Económicamente Activa, al 4° trimestre de 2013. En los estados de la Cuenca de Burgos

<i>Estado</i>	<i>Población total</i>	<i>Población de 14 años y más</i>	<i>Población Económicamente Activa al 4° trimestre de 2013</i>	<i>Población no Económicamente Activa al 4° trimestre de 2013</i>
Coahuila	2,748,391	2,195,054	1,324,224	870,830
Nuevo León	4,653,458	3,817,771	2,304,986	1,512,785
Tamaulipas	3,268,554	2,581,200	1,616,004	965,196
Total de la Región Cuenca de Burgos	10,670,403	8,594,025	5,245,214	3,348,811

Fuente: INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

4.1. Los efectos de la contaminación del gas natural en la Cuenca de Burgos en la población

El problema reside en que viven más de 10 millones de habitantes en esta región. En efecto, para el diputado federal Edgar Melhem Salinas, presidente de la Comisión Especial de la Cuenca de Burgos en la Cámara Baja, y diputado del PRI (Partido Revolucionario Institucional) asevera que la intervención y el manejo de millonarios recursos en manos de extranjeros representan una amenaza nacional para la explotación de la Cuenca de Burgos. Reconoció la existencia de la contaminación en esta región, afirma lo siguiente: sabemos de que en el municipio de San Fernando y en otros lugares se han presentado daños a la flora. Hemos tenido conocimiento de que el ganado por contaminación de aguas ha tenido mortandad. Los habitantes de la reserva de Burgos han señalado en distintas ocasiones la contaminación de la cual son objeto sus tierras y comunidades, consideran que las transnacionales y Pemex no están lo suficientemente comprometidos en proteger el entorno, debido al constante derrame de líquidos tóxicos que dejan por los arenosos caminos. “No han traído beneficios, argumentan los residentes, solamente han venido a perjudicar. Todas las brechas las contaminan, tiran aguas sucias, huelen muy feo, apesta. La población está abandonando sus lugares de residencia no hay donde trabajar”. (Meza, 2010)

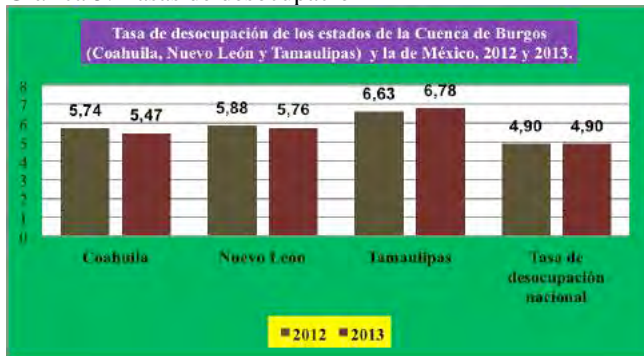
En este sentido, no ha descendido la tasa de desocupación, incluso se encuentra por arriba de la nacional. Ver tabla 6 y gráfica 5.

Tabla 6: Tasas de desocupación, 2012-2013

<i>Estado</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>
Coahuila	5.74	5.47
Nuevo León	5.88	5.76
Tamaulipas	6.63	6.78
Promedio	6.08	6.00

Fuente: INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

Gráfica 5: Tasas de desocupación



Fuente: INEGI. (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), 2014. Consultado el 19 de mayo de 2014.

Es necesario destacar que el 7 de junio de 2007, en el Día Mundial del Medio Ambiente, la Asociación Ecológica Cuenca de Burgos denunció que Pemex es la principal fuente de contaminación en el medio rural, tras señalar que cuenta con cementerios de desechos tóxicos no regulados por las autoridades para verter desperdicios de los pozos de producción, lo cual viola la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente.

5. Factores contaminantes en la extracción de gas con la fracturación hidráulica

Es importante mencionar (Inhabitat, 2014) que el **gas natural** es considerado como un **combustible** más limpio que el carbón y a veces se lo emplea como su reemplazo.

Pero esta popularidad positiva no es tan cierta según varios informes ya que el gas natural produce gran contaminación cuando se realiza el proceso para extraerlo. Hay que tener cuidado con las rótulos con que se valora a los productos porque hay que tener en cuenta todo el proceso, no sólo el producto final si contamina poco o mucho, como en el caso del gas natural, ya que su proceso de producción es intensamente contaminante y se lo conoce como **fracturamiento hidráulico** o **Frack** en inglés.

Consiste en crear fisuras en la roca para que parte del gas fluya al exterior y puedan extraer el gas de un pozo. Además se utilizan químicos en este parte de la producción que son emitidos a la atmósfera.

Los efectos de este proceso de obtención de gas son importantes: como contaminación del agua potable subterránea, grandes **emisiones de CO2** y **metano** por lo que empeora el calentamiento global y el cambio climático. Así como problemas en la salud de la población cercana a los yacimientos que se están explotando.

El gas natural es menos dañino que el **carbón** pero no se lo puede considerar como inocuo o limpio como el **hidrógeno** el cual es totalmente ecológico en todas sus etapas ya que produce cero emisiones.

Los combustibles deben ser reemplazados por las **energías renovables** ya que son las únicas con un mínimo de impacto ambiental en todos sus procesos de producción y utilización.

Si realmente se quiere combatir el **cambio climático** se debe reducir las emisiones de CO2 y otros gases contaminantes por lo que el gas natural no es una opción ecológica para lograrlo.

Entre los daños a la salud se ha encontrado (Valerio, 2014) citando a por Susan Nagel del Departamento de Obstetricia de la Universidad de de Missouri, advierte que al menos 100 de los más de 750 compuestos químicos que se emplean en la fractura hidráulica son conocidos por sus efectos hormonales para el ser humano. Concretamente, los investigadores analizaron 12 de ellos y advierten de su conocida capacidad como disruptores endocrinos.

El Partido Ecologista, 2014, también afirma sobre los peligros que tiene la extracción de gas para el ambiente, los más importantes son los siguientes:

- Contaminación de acuíferos: posibilidades de que una de las fracturas inducidas alcance un acuífero, contaminando el agua con los fluidos de la fracturación y con el propio gas de la formación que se pretende extraer. Cada perforación, necesita unos 200 mil m³ de agua para la fracturación hidráulica. Teniendo en cuenta que los aditivos químicos suelen suponer en torno a un dos por ciento del total de agua introducida, esto supone que en cada pozo se inyectan 4 mil toneladas de productos químicos altamente contaminantes, estos retornan a la superficie (sólo un 15-80 por ciento de los mismos) teniendo que ser depurados, si bien no se detallan técnicas reales de depuración y cantidad de fluido que pudiera ser retornados una vez depurados.
- Contaminación del aire: muchos de estos aditivos son volátiles y pasan a la atmósfera directamente. Por otro lado, para el acondicionamiento e inyección en la red de suministro, una cantidad de este gas, en mayor o menor grado dependiendo de la calidad de la explotación, pasará a la atmósfera por escapes y acondicionamiento del mismo. El gas no convencional extraído está formado por metano en su gran parte. Este es un gas de efecto invernadero mucho más potente en la atmósfera, que el propio CO₂, en concreto, 23 veces más potente que los gases que se generan en su combustión.
- Terremotos: se ha constatado un aumento de la sismicidad coincidiendo con los periodos de fracturación hidráulica. De singular peligrosidad en las cercanías de centrales hidroeléctricas, nucleares, centros logísticos de almacenamiento de combustibles, refinerías, oleoductos, etcétera.
- Ocupación del terreno: Se suelen perforar de 1.5 a 3.5 plataformas por km², con una ocupación de dos hectáreas por cada una, lo que supone un gran impacto paisajístico. El periodo de ocupación de cada uno de estos pozos es dependiendo de la riqueza energética interna del subsuelo variable entre cinco y siete años.

La técnica que necesitan las empresas para llevar a cabo el fracking necesita cientos de pozos ocupando amplias áreas e inyectar en ellos millones de litros de agua cargados con un combinación de químicos tóxicos para extraer el gas.

Mediante estas perforaciones y pozos, se enclavan tuberías. A una profundidad de hasta 5 mil metros, se perfora nuevamente, esta vez en horizontal. Entonces se coloca una gran cantidad de agua mezclada con químicos y explosivos, a presión, y se provocan pequeñas explosiones que rompen la roca y liberan el gas pizarra, que saldrá nuevamente por las tuberías a la superficie. Es en esta fase donde se ha demostrado que puede haber derrames de agua contaminada con productos químicos, además de actividad sísmica inducida por las explosiones.

Por lo tanto, el fracking produce efectos medioambientales ya demostrados, como el acrecimiento de emisiones de gases de efecto invernadero, principalmente CO₂, pero también de metano, como ha quedado asentado en algunos lugares donde se practica, como en Colorado, Estados Unidos.

Por otro lado, en el año 2012 en ocasiones se ha coincidido en afirmar que la actividad sísmica registrada en Ohio, Oklahoma y Arkansas o en el área de Blackpool, Reino Unido, fue consecuencia de esta práctica realizada para obtener gas pizarra. En España (el conjunto de empresas que se apresan a explotar el fracking en dicho país), reconocen la relación entre terremotos y fracking pero aminoran la importancia de los niveles sísmicos que ocurrieron.

Es importante mencionar las recomendaciones de la Alianza Mexicana contra el Fracking que planteó en junio de 2014, cuyos puntos más importantes desde mi punto de vista, que deberían de ser tomados en cuenta son los siguientes:

La Alianza asimismo hace notar que la industria del gas de nuestro vecino y socio comercial, Estados Unidos también reconoce que el 80 por ciento de los pozos perforados puede resultar inviable económicamente. Ello debido a:

- a) Las complejidades técnicas de la explotación de este gas, originando que el costo por pozo en México se sitúe entre los 12 y los 15 millones de dólares.

- b) Sus altas tasas de declinación –de entre el 29 y el 52 por ciento anual– que hacen necesario seguir invirtiendo grandes sumas de recursos cada año para mantener la producción.
- c) La baja recuperación del gas en relación al total de gas presente en los yacimientos de esquisto, que se sitúa entre 4.7-10 por ciento frente al 75-80 por ciento de los proyectos de gas convencional.
- d) Su deficiente rendimiento energético, ya que se necesita una unidad de energía para generar cinco (5:1), mientras que en otros proyectos energéticos con una unidad se pueden generar 20 (20:1).
- e) Los bajos precios internacionales del gas, por debajo de los costos de producción.

6. Conclusiones y propuestas

La extracción de este tipo de gas en la Cuenca de Burgos resulta altamente contaminante, por los usos de aditivos químicos de alta toxicidad, que resultan ser cancerígenos; también al mezclarse con agua, contamina las reservas acuíferas del país. Asimismo en el aspecto económico no es un generador importante del PIB, la tasa de desempleo no disminuye, se encuentra por arriba de la media nacional y conjuntamente el uso del fracking para la extracción del gas resulta muy costoso.

REFERENCIAS

- Arriaga, L., Espinoza, J.M., Aguilar, C., Martínez, E., Gómez, L. y Loa, E. (coordinadores). (2000). *Regiones terrestres prioritarias de México*, 83. Ciudad de México: Editorial Comisión Nacional para el Conocimiento y uso de la Biodiversidad. Disponible en: http://www.conabio.gob.mx/conocimiento/regionalizacion/doctos/rtp_083.pdf
- Corral, M. (24 de junio de 2013). Agua contaminada en los pozos cercanos al 'fracking'. *El Mundo*. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/06/24/natura/1372100235.html>
- Estrada, J. (2013). *Desarrollo del gas Lutita (shale gas) y su impacto en el mercado energético de México. Reflexiones para Centroamérica*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/8/51438/desarrollodelgaslutita.pdf>
- Flores Dávila, A. (2014). Cuenca de Burgos beneficioso para pocos. *Manufactura*. Disponible en: <http://www.vanguardia.com.mx/cuencadeburgosbeneficioparapocos-1999831.html>
- Informe Tyndall Centre. (2011). Gas de pizarra: una evaluación provisional de su impacto en el medio ambiente y el cambio climático. *Universidad de Manchester*. Estados Unidos. Enero. Disponible en: <http://fracturahidraulicano.files.wordpress.com/2011/07/resumen-ejecutivo-tyndall-centre.pdf>
- Inhabitat (2011). El gas natural también produce contaminación. *Renovables verdes*. Disponible en: <http://www.renovablesverdes.com/el-gas-natural-tambien-produce-contaminacion/>
- Martins, A. (2013). 7 temores sobre el fracking: ¿ciencia o ficción?, en *BBC Mundo*. 30 de octubre. Dirección electrónica: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/10/130905_ciencia_especial_fracking_dudas_am
- Meza, J. (2010). Cuenca de Burgos: riqueza abajo, miseria arriba. *Contralínea*, 1º de junio. Disponible en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2010/06/01/cuenca-de-burgos-riqueza-abajo-miseria-arriba/>
- Partidoequo.es. (2014). Lo que le espera a un país con el fracking: el caso de España. *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/02/eco-e.html>
- Peña, G. (2012). El proyecto más productivo de gas no asociado. *Empleos petroleros*. Disponible en: <http://empleospetroleros.org/2012/01/15/la-cuenca-de-burgos-el-proyecto-mas-productivo-de-gas-no-asociado/>
- Valerio, M. (2014). Los peligros del fracking para la salud. *La Jornada*. Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/02/eco-g.htm>

SOBRE LA AUTORA

Ana Luisa González Arévalo: Doctora en Estudios Latinoamericanos por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente en el área de industria. Su última publicación es el libro *La desindustrialización en la manufactura mexicana*. Su línea de investigación principal es la manufactura mexicana, también estudia las variantes que influyen de manera importante en el comportamiento de la manufactura de su país, como el comercio exterior, la inversión extranjera, la contaminación ambiental ocasionada por este sector, la regionalización de la industria. Ha participado en presentación de ponencias en diversos congresos, seminarios, mesas redondas, coloquios, etcétera, de carácter nacional e internacional. Ha trabajado en la docencia durante más de 25 años, actualmente imparte un taller en el posgrado de la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México, en el curso de Historia Económica.

Las relaciones sociales entre el proveedor y el comprador. Aplicación empírica del Marketing Relacional: un caso de estudio

Ana Milena Álvarez Cano, Universidad Autónoma de Occidente, Colombia

Resumen: Aunque las grandes superficies están imitando el formato de negocio de las tiendas de barrio ubicadas en los niveles socioeconómicos más bajos de la población colombiana, aún no han logrado su desplazamiento. Como resultado adverso a estos intereses, en los últimos años se ha observado un incremento en las ventas y participación de estos minoristas en el mercado colombiano. Este fenómeno que ha llamado la atención y ha sido objeto de estudio de investigadores desde la sociología, antropología, psicología, economía, administración y marketing, motivó el interés por realizar esta investigación que tiene el propósito demostrar, desde la perspectiva del marketing relacional y los conceptos de redes sociales primarias, por qué las relaciones sociales y beneficios relacionales han sido los aspectos claves de éxito que han conformado la ventaja competitiva de las tiendas de barrio estudiadas en la ciudad de Santiago de Cali-Colombia. Dadas las características cualitativas de las variables a evaluar, la recolección e identificación de los hallazgos se realizaron mediante el uso de las técnicas de observación no estructurada, entrevistas en profundidad y análisis de contenido. Entre los principales hallazgos, se encontró que los aspectos que han favorecido la permanencia de este tipo de negocios en el mercado son: la proximidad espacial, las relaciones sociales y afectivas entre tendero y consumidor; las redes sociales humanas primarias e informales que surgen en la interacción que se presenta entre el tendero con los clientes, proveedores y otros tenderos. Las relaciones sociales que emergen de ésta interacción, producen vínculos sociales y afectivos de largo plazo, creando beneficios sociales, psicológicos, económicos y de personalización para las partes. Finalmente, se espera que los hallazgos identificados sean de utilidad para que otras organizaciones diseñen estrategias de marketing relacional, o para quienes se encuentren interesados en realizar futuras investigación en este campo.

Palabras clave: relaciones sociales, marketing relacional, redes sociales, ventaja competitiva, tiendas de barrio

Abstract: Although supermarkets are replicating the neighborhood store business format, located in the lower socioeconomic levels from Colombia, have not yet attained displacement. As an adverse result to these interests, an increase in sales and participation of this type of retailer in the Colombian market has been observed in recent years. This phenomenon that has caught the attention and has been subject of study of researchers from sociology, anthropology, psychology, economics, management and marketing, have prompted the interest in conducting this research which aims to demonstrate, from the perspective of relationship marketing and social networks, why social relations and relational benefits has been the key aspects of success that make up the competitive advantage of the neighborhood stores studied in the city of Santiago de Cali, Colombia. Given the qualitative characteristics of the variables to assess, the collection and identification of the findings were made by using unstructured observation techniques, in-depth interviews and content analysis. Among the main findings, it was found that the aspects that have favored the permanency of such business in the market are: the spatial proximity, social and affective relationships that arise between merchant and consumers; human social networks, primary and informal, that arise in the interaction that occurs between the shopkeeper with customers, suppliers and other shopkeeper. Social relationships that emerge from this interaction produce long-term social and affective bonds, creating social, psychological, economic and personalization benefits for the parties. Finally, identified findings are expected to be useful for other organizations to formulate strategies of relationship marketing, or to those who are interested in doing future research in this field. Finally, findings identified expected to be useful for other organizations to devise strategies of relationship marketing, or who are interested in doing future research in this field.

Keywords: Social Relationships, Relationship Marketing, Social Networks, Competitive Advantage, Neighborhood Shop



Introducción

Las organizaciones han identificado que las técnicas tradicionales del marketing transaccional no generan ventaja competitiva sostenible en el tiempo. Estos aspectos han motivado la reorientación del negocio hacia la creación de valor a partir del fortalecimiento de las relaciones a largo plazo con sus clientes, y que los teóricos han denominado “marketing relacional”. Este paradigma emergente ha propiciado profundos cambios desde el punto de vista académico como en la gestión de marketing en las organizaciones (Barroso & Martín, 1999). Estos antecedentes originaron el desarrollo de este proyecto que tiene como objetivo comprobar que los vínculos o relaciones sociales que surgen en torno a la tienda de barrio constituyen redes sociales primarias; aspectos que han asegurado la permanencia de estos detallistas en el mercado minorista colombiano.

Para el desarrollo de la investigación, se tomó como referente teórico la definición de marketing relacional presentada por Grönroos (citado por López-Pinto, Mas & Viscarri, 2008) quien expone que “es el proceso de identificar, establecer, mantener, reforzar; y si es necesario determinar las relaciones con los clientes y otros *stakeholders* de una manera rentable, de tal forma que los objetivos de todas las partes involucradas sean logrados” (p.363). Las relaciones se identifican cuando se reconocen la interacción o las redes humanas que surgen entre los diferentes públicos. Las relaciones se establecen, mantienen y refuerzan mediante la creación de fuertes vínculos sociales; y finalmente, los objetivos se logran cuando la interacción y las relaciones sociales producen beneficios o crean valor para las partes. Al comparar los hallazgos obtenidos en la investigación con los supuestos teóricos anteriormente expuestos, se identificó que las representaciones socioculturales que surgen naturalmente entre los vendedores y los compradores de las tiendas de barrio constituyen la ventaja competitiva latente que ellos saben explotar (López-Pinto, Mas & Viscarri, 2008).

La palabra tienda viene del latín *tenda* y ésta de *tendere*. “En los antiguos bazares la tienda era una tela extendida sobre palos, donde se protegían los vendedores del sol, concepto que ha evolucionado hasta la actualidad, cuando se interpreta como cualquier edificio donde se venden artículos a un público” (Dechile.net, 2014). En Colombia, la Federación Nacional de Comerciantes – Fenalco (citado por Supertiempos, 2010) define el concepto de ‘tienda de barrio’ como un “negocio desarrollado por un grupo familiar donde se comercializan productos de la canasta familiar y artículos de primera necesidad (...). La administración es informal y el área es menor de 50 metros”. La tienda de barrio tradicional es un establecimiento pequeño con atención directa de un vendedor que a través de un mostrador separa los compradores de los artículos. En la actualidad muchos de estos formatos tradicionales han evolucionado hacia los superete o minimercados con un sistema autoservicio y “productos ubicados en promedio en dos góndolas, que cuentan con un área entre 50 y 400 m², y tienen al menos una caja registradora a la salida” (Supertiempos, 2010).

Aunque los expertos económicos pronosticaron que el auge de las grandes superficies originaría un decrecimiento de las tiendas de barrio (Cárdenas, 2008), Colombia continúa caracterizándose por la gran participación que tiene este tipo de establecimiento en el comercio de los productos de la canasta familiar, en especial en los estratos uno, dos, tres y cuatro. Es así que en un estudio realizado en 57 ciudades del país, las tiendas continuaban siendo los establecimientos predominantes en el microcomercio. Para el año 2011, se identificaron 143.563 establecimientos de microcomercio*, de los cuales 49.501 lo constituyen las tiendas de barrio y 6497 de ellas se encuentran en la Ciudad de Cali (Servinformación, s.f.).

Para la recolección de información, se realizó una investigación cualitativa donde se aplicó la técnica de entrevista en profundidad y la observación no participante a tenderos y compradores. Mediante la técnica de análisis de contenidos, se identifican los siguientes hallazgos: a) La interacción que se presenta entre el tendero con los clientes, proveedores y otros tenderos construyen redes sociales humanas, primarias e informales; b) las relaciones sociales que emergen de ésta interacción,

* Los establecimientos de comercio están conformados por 65 tipos de venta al detal y consumo local, como tiendas de barrio, minimercados y superetes, ferreterías, droguerías, panaderías y pastelerías, restaurantes, cafeterías, misceláneas, entre los más representativos.

producen vínculos sociales de largo plazo; y c) estos dos factores crean beneficios o valores de sociales, psicológicos, económicos y de personalización. Finalmente, se espera que los hallazgos obtenidos en este trabajo sirvan de referente para otras investigaciones, así como para que los empresarios lo utilicen como insumo para el diseño de estrategias de marketing relacional.

Revisión de literatura

Marketing relacional

Christopher, Payne & Ballantyne (1994), en su propuesta sobre la evolución del marketing relacional, indican que en los años cincuenta el interés giraba en torno a los productos de consumo masivo. Posteriormente, en los años sesenta, las actividades de marketing se empezaron a dirigir hacia los mercados industriales, mientras que en la década del setenta, hubo una fuerte inclinación hacia el estudio de las implicaciones del marketing (desde la academia) en las instituciones sin ánimo de lucro y la responsabilidad social. Ya en los años ochenta, la atención de los estudiosos del marketing y de las empresas que lo ejercían, se encaminó hacia el sector servicios, situación que generó tendencia (década del noventa) hacia la aplicación del marketing relacional. El desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC) propician el fortalecimiento de las relaciones con los clientes a partir de la construcción de bases de datos (marketing directo). Gracias a estos nuevos comportamientos, en el siglo XXI se empieza a dar gran importancia al *engagement marketing* o marketing de compromiso consistente en la constante comunicación y por la “relación bidireccional interactiva” (p.12) (vínculos consumidor-organización, consumidor-consumidor, proveedores-organización) que resultan beneficiosas para las empresas, pues a mayor implicación de los públicos de interés con el producto, marca u organización, mayor será el nivel de compromiso.

Möller & Halinen (citados por López-Pinto, Mas & Viscarri, 2008) distinguen dos teorías que explican el funcionamiento del marketing relacional: *Marketing relacional basado en el mercado*, donde las relaciones de intercambio son relativamente sencillas y se asume un contexto de mercado y el *Marketing relacional basado en redes*, que implica relaciones complejas y desde un contexto de redes. Cuando se habla de complejidad, se hace referencia al número de actores que se encuentran involucrados en la relación y en su interdependencia, la intensidad y naturaleza de ésta, así como en las contingencias temporales que se presenten. Kotler & Lane (2006) aseguran que uno de los objetivos del marketing relacional es “establecer relaciones firmes y duraderas” (p.17) con los individuos u organizaciones que influyen en la operación y en el éxito de las actividades de marketing de la empresa.

Para Grönroos (citado por López-Pinto, Mas & Viscarri, 2008) el marketing relacional es “el proceso de identificar, establecer, mantener, reforzar y ser necesario determinar las relaciones con los clientes y otros *stakeholders* de una manera rentable, de tal forma que los objetivos de todas las partes involucradas sean logrados” (p.363).

Por otro lado la American Marketing Association (2014) define el concepto como el desarrollo de actividades de marketing que buscan crear y gestionar relaciones de confianza a largo plazo con los diversos públicos de la organización (clientes, distribuidores, proveedores, etc.).

Aunque se encuentran diversas definiciones, entre ellas se identifican como pilares fundamentales de marketing relacional: *la interacción*, *los vínculos sociales* y *el valor para las partes*. *Las interacciones sociales* se establecen desde el surgimiento de *las redes sociales* humanas primarias o secundarias; el *vínculo son los lazos que surgen de las relaciones sociales* que se dan entre los sujetos que conforman las redes sociales; Finalmente, es fundamental que este proceso genere *valor o beneficios* para las partes y vínculos a largo plazo. Los resultados esperados del proceso de marketing relacional son la satisfacción y la fidelidad de los clientes.

Redes sociales

Las sociedades siempre se han estructurado en torno a lo que ofrecen las redes con el fin de facilitar los procesos productivos, compartir experiencias y conocimientos, crear grupos interculturales y generar una definición clara del poder (Castells, 1999). Es por eso que desde tiempos prehistóricos, el ser humano ha buscado la manera de convivir en grupos, tribus y comunidades que tenían en común el espacio geográfico, las relaciones comerciales y las interacciones afectivas (Valenzuela, 2013).

Desde la Conceptualización basada en información empírica sistemática una red social (Barnes, 1954) es "un conjunto de puntos que se conectan a través de líneas. Los puntos de una imagen son personas y a veces grupos y las líneas indican las interacciones entre esas personas y/o los grupos" (p.43). Por otro lado en 1969, Mitchell define una red social como "un conjunto específico de vínculos entre un conjunto definido de personas con la propiedad de que las características de esos vínculos como un todo puede usarse para interpretar la conducta social de las personas implicadas" (p.2). Para Valenzuela (2013) "es una estructura social formada por nodos –habitualmente individuos u organizaciones– que están vinculados por uno o más tipos de interdependencia, tales como valores, puntos de vista, ideas, intercambio financiero, amistad, parentesco, conflicto, comercio, entre otras" (p.7).

En 1983, Garbarino adiciona aspectos funcionales y estructurales en la definición de red social, al considerar que es un "conjunto de relaciones interconectadas entre un grupo de personas que ofrecen unos patrones y un refuerzo contingente para afrontar las soluciones de la vida cotidiana".

Mandujano *et al.* (2012) afirman que la red social debe entenderse como "el conjunto de personas que se relacionan con un grupo familiar o con uno de sus miembros, formando vínculos de tipo social y emotivo, utilizando tiempo conjuntamente, compartiendo espacios y dándole sentido, y prestándose ayudas recíprocas".

Mitchell (1969) distingue otras cuatro características morfológicas de las redes sociales: *El anclaje o localización de la red (anchorage)*, indica que la red debe ser trazada desde un punto inicial, es decir, que debe estar anclada a un punto de referencia. Por lo general, el punto de anclaje es determinado por un actor específico al cual se desea interpretar (Santos, 1989). *La accesibilidad (reachability)*, consiste en "la fuerza con la cual el comportamiento de un actor está influenciado por sus relaciones con los otros" (Santos, 1989, p.141). En esta característica se deben considerar dos magnitudes: (1) la proporción de actores que se pueden poner en contacto con determinado actor en la red; y (2) el número de intermediarios que deben usarse para contactar a otro actor, es decir, el número de vínculos que deben atravesarse. *La densidad* está determinada por el número de vínculos que existan entre sus actores. Esto indica que, a mayores vínculos, mayor será la densidad de la red. *El rango* corresponde al número de personas que se encuentran vinculadas directamente con el actor referente de la red (Santos, 1989). Lo anterior supone que aquellos individuos mejor relacionados que otros, tendrán una red de mayor rango.

Para explicar la interacción entre las tiendas de barrio estudiadas y las redes sociales se partió de los supuestos teóricos de: localización de la red, la homogeneidad (Mitchell (1969) y la accesibilidad. La localización de la red, entendido como el espacio geográfico donde opera (Valenzuela, 2013), propicia la interacción de personas con unos patrones socioculturales afines; la accesibilidad entendida como la facilidad para establecer los vínculos comerciales y relaciones interconectadas (Garbarino, 1983) que produzcan interacciones efectivas (Valenzuela, 2013) y ayudas recíprocas.

Relaciones sociales

Herrera (2000) sostiene que la relación social puede ser definida desde la óptica de la semántica estructural propuesta por Karl Marx y Emile Durkheim, al considerarla como un religo o un ligamen, vínculo o conexión de carácter impersonal o suprapersonal que se encuentra condicionado recíprocamente mediante una estructura social. En su estudio sobre relaciones sociales y envejecimiento saludable, Otero *et al.* (2006) definen el primero concepto como el "tejido de personas con las que se comunica un individuo, características de los lazos que se establecen y tipo de interacciones que se producen" (p.12). Desde otro punto de vista, López (2010) menciona que las relaciones

sociales son un “conjunto de interacciones que mantienen los individuos dentro de una sociedad” (p.2). Dichas interacciones permiten que los individuos convivan de una forma cordial y amistosa, basándose en ciertas normas impuestas y aceptadas por los miembros de la sociedad.

Existen vínculos e interacciones entre las personas que conforman grupos de diferentes categorías. Dado que cada interacción es única, estos contactos varían y permanecen según los intereses de los sujetos involucrados en la relación. En las redes sociales, los sujetos asumen diferentes roles y status. Estos conceptos están interrelacionados entre sí, ya que el status se ocupa y el rol se desempeña (Rodríguez, 2001); El rol es una conducta que varía según el status, la cultura y la personalidad del individuo; por ello, los individuos “aprenden a través de su procesos de socialización” (Rodríguez, 2001, p.180). “El rol percibido es el conjunto de conductas que el ocupante de la posición cree que debe llevar a la práctica y el rol esperado depende de las percepciones de los demás” (Rodríguez, 2001, p.180).

Dependiendo del tipo de relación que surge en los grupos, estos pueden ser formales o informales. Lo formal o informal sirve para designar características estructurales interdependientes y complementarias (Etzioni, 1967). Las relaciones formales corresponden a las que surgen en una organización y las relaciones informales son procesos espontáneos de interacción entre compañeros, amigos o vecinos que encuentran en contacto directo.

La relación informal surge cuando las personas se relacionan cotidianamente en su tiempo libre y se caracteriza por los acuerdos personales, las prácticas habituales, la duración limitada y el tamaño pequeño de los grupos.

Desde la perspectiva sociológica, Merton (1957) clasificó por primera vez, en grupos de pertenencia y grupos de referencia. En los grupos de pertenencia, “las personas orientan su acción de acuerdo con las normas y valores del grupo al que pertenecen y los grupo de referencia, son grupos ajenos de los cuales orientamos nuestra conducta”.

A comienzos del siglo Charles Cooley (1909) clasificó los grupos en primarios y secundarios. Los grupos primarios se caracterizan por una asociación y cooperación íntima (cara a cara), propiciada por la cercanía física; se da cierta simpatía e identificación mutua cuya expresión natural es “nosotros”, son grupos pequeños donde se comparten y transmiten normas y valores, los miembros interactúan entre sí, charlan agradablemente y se ayudan mutuamente. En estos grupos, el individuo halla protección frente a determinados fenómenos sociales. En los grupos secundarios, los contactos son formales, impersonales, fragmentados y utilitarios. No importan las cualidades humanas, pueden ser trabajadores, una organización comercial, club campestre, asociación de maestros, etc.

Para la definición de las categorías a considerar en el análisis de los resultados, las relaciones sociales se clasificaron entre primarias o informales y secundarias o formales. Las relaciones primarias predominan en la red del tendero por la asociación natural que se da entre los miembros que la conforman; y las relaciones secundarias; nombradas en este estudio se denominó “relaciones comerciales”; surgen en el momento de la transacción (cuando se realiza la compra).

El valor para el cliente (beneficios sociales)

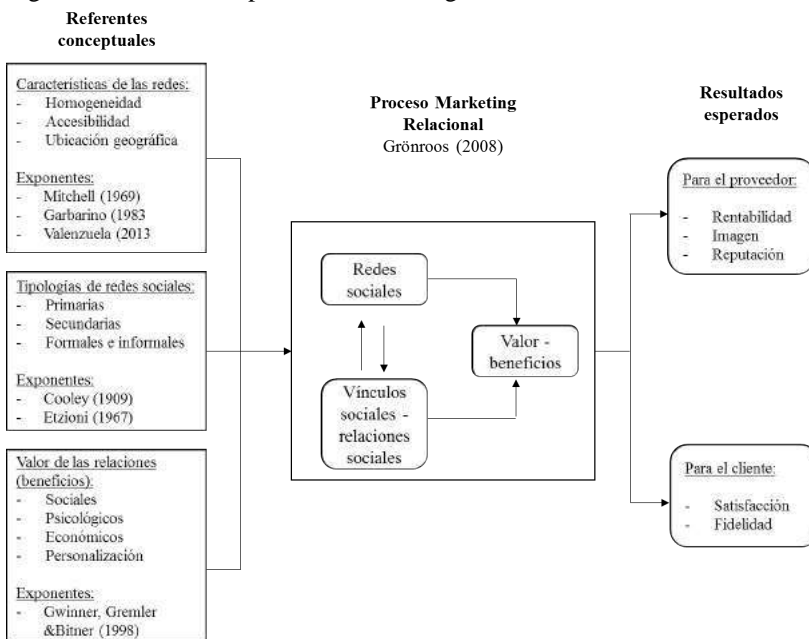
El valor que genera la relación entre vendedores y compradores son todos aquellos beneficios que reciben los clientes independientemente del núcleo del servicio en sí. El valor percibido por el consumidor es la evaluación total que éste hace de la utilidad de un servicio basado en la percepción de lo que es recibido y lo que es dado (López-Pinto, Mas & Viscarri, 2008). Cuando las relaciones son más cercanas entre el proveedor y el comprador, es más probable que el comprador cambie la evaluación del producto que está comprando hacia la evaluación de la relación como tal. De esta forma, la relación es considerada como un componente esencial para proveer un valor superior a los clientes siendo la clave para obtener y mantener una ventaja competitiva (Barroso & Martín, 1999). La habilidad de la compañía para proveer de mayor valor a sus clientes es considerada como la más exitosa de las estrategias.

Dado que un establecimiento de comercio minorista es un negocio esencialmente de servicios, para el cliente es de gran importancia la relación que se establece entre las partes. Un cliente es leal

a un establecimiento cuando más lo conoce, porque le genera sensación de confianza, seguridad, y en cierta manera reduce el riesgo ante la elección de un nuevo proveedor del servicio (Barroso & Martín, 1999).

Gwinner, Gremler & Bitner (1998) ubicaron en su estudio cuatro tipos de beneficios: *beneficios sociales, psicológicos, económicos y de personalización*. Los beneficios sociales corresponden a la fraternización entre el cliente y el proveedor. Este tipo de beneficios prevalece en aquellos servicios en los que existe un elevado grado de contacto interpersonal entre clientes y empleados, es así, que los beneficios sociales (Jackson, 1993) prevalecen y se fortalecen con el mantenimiento de una relación en el tiempo. En los beneficios psicológicos se refieren a los sentimientos que se generan en el momento que los compradores mantienen una relación estable con los proveedores (Bitner, 1995). Los beneficios económicos corresponden al ahorro dinero (Peterson, 1995) porque: se disminuyen los gastos de transporte, se ahorra tiempo en búsqueda de un nuevo proveedor, los minoristas conceden descuentos o reducciones de precios, entre otros. Los beneficios de personalización incluyen las percepciones de trato preferencial, atención extra o reconocimiento personal, así como servicios especiales no disponibles para otros clientes. En los detallistas donde aún prevalecen los encuentros personales entre el cliente y el proveedor del servicio, se crea una interacción que facilita el contacto con el cliente, así como la clientelización de las relaciones y la atención se convierte en un encuentro social. En la Figura 1 se representan los supuestos teóricos y conceptuales tomados como referencia en la definición de las categorías a considerar en la investigación.

Figura 1: Marco conceptual del Marketing de relaciones



Fuente: Elaboración propia, 2014.

Metodología

Este estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo con la finalidad de obtener información directa de los compradores y tenderos pertenecientes a los estratos socioeconómicos tres, cuatro y cinco de la ciudad de Santiago de Cali. Este enfoque permite explicar el valor de las relaciones sociales para el fortalecimiento de la ventaja competitiva de las tiendas de barrio.

El trabajo de campo se realizó entre los días 14 y 21 de enero de 2013, cuando se llevaron a cabo 20 entrevistas en profundidad (siete a tenderos y trece a compradores seleccionados aleatoria-

mente). Para la definición de las pautas a considerar en la entrevista de profundidad, se tomaron como referencia estudios previos, la revisión de la literatura y un sondeo a tenderos y compradores.

La entrevista en profundidad se considera pertinente para el estudio porque se fundamenta en la interacción humana. En palabras de Sierra (1998) “la entrevista es un excelente instrumento heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos” (p.277). La elección aleatoria se sustenta en “que cada persona elegida representa a otro grupo numeroso de personas que comparten algunos de sus rasgos culturales” (Acevedo, 2005, p.23). El trabajo de campo se suspendió en entrevista número siete (para tenderos) y número trece (para compradores) porque se detectó que los hallazgos empezaron a repetirse.

Para la interpretación y análisis de los resultados se realizaron transcripciones literales; la información se organizó en una matriz horizontal. Esta matriz permitió la comprensión de los resultados de manera general, así como las diferencias significativas entre los entrevistados. Finalmente se realizaron los resúmenes donde a partir de los factores principales y determinantes, sustentados en el marco teórico, se organizaron, interpretaron y analizaron los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo.

Principales hallazgos

Generalidades de la tienda de barrio y del tendero

Las tiendas de barrio son establecimientos con amplia trayectoria en el mercado que han permanecido en el mismo lugar desde su nacimiento. En las tiendas observadas, se encontraron establecimientos con permanencia entre 7 y 38 años en el mismo lugar. En los estratos 3 y 4 los locales son propiedad de los tenderos o su familia y en el estrato cinco son tomados en alquiler. Los tenderos definen la tienda como “tradicional” porque predominan los mostradores que separan al comprador del tendero y la necesidad de pedir el producto por no tener acceso directo a los mismos. Este tipo de establecimientos son considerados como unidad económica porque para su implementación, el tendero invierte en ella sus recursos financieros asumiendo riesgos, con el propósito de obtener rentabilidad. Este factor es dominante para el tendero porque su negocio es su fuente de ingresos. En la investigación se identificaron expresiones como “la tienda es mi medio de vida, por medio de ella he levantado mi familia” (tendero estrato 3), “la casa la adquirí a través de ella, ha sido mi fuente de ingresos” (tendero estrato 3), “es el eje con el que nos sostenemos el grupo familiar” (tendero estrato 4) y “con la tienda no gano mucho; peor he estado tapando huecos y me genera tranquilidad” (tendero estrato 5).

La función social de la tienda se identifica cuando se define como una sociedad humana, porque se benefician: el personal del establecimiento, los consumidores y la comunidad. Para los propietarios y su familia, la tienda está asociada con un alto nivel emotivo generando sentimientos de alegría, felicidad, orgullo pertenencia, tranquilidad, cariño y amistad; constituyéndose en un lugar donde se socializa con las personas. Para los clientes y la comunidad, la tienda es una forma de servirle a las personas del barrio porque “tienen cerquita los productos que necesitan, tales como la leche y la gaseosa y se tiene empatía con los clientes” (tendero estrato 5). Ser propietario de una tienda, los hacen sentir importantes porque “puede prestar con gusto y cariño un servicio eficiente a sus clientes, hacer alianzas, compartir un momento agradable y crear lazos de amistad” (tendero estrato 4).

Entre las tiendas estudiadas se identificó que los propietarios (el tendero) son personas que antes de la creación de su negocio eran empleados o estudiantes. En su mayoría son hombres con edades entre 35 y 56 años con una familia conformada por la esposa o compañera y entre 2 a 3 hijos. Su formación mínima son estudios de bachillerado, profesan la religión católica y provienen de diferentes regiones del país. Entre sus metas están que sus hijos sean profesionales, crecer el negocio y tener buena salud. Asimismo, los tenderos se perciben como personas humildes, honestas, sociables, pacientes, trabajadores, respetuosos, emprendedores, responsables y disciplinados.

Redes sociales

Para explicar la caracterización de las redes sociales (primarias o informales) que se constituyen en torno a las tiendas de barrio se partió de los supuestos teóricos de: *localización de la red y la homogeneidad* (Mitchell, 1969) de los sujetos que la conforman.

La localización de la red, entendido como el espacio geográfico donde opera (Valenzuela, 2013) la tienda de barrio, que otros autores denominan ubicación espacial, es la característica que propicia la construcción de la red social primaria o informal la cual se determina por las relaciones que surgen entre *tenderos, amigos y vecinos*. Entre los hallazgos logrados desde las entrevistas en profundidad y la observación realizada, se evidencia que la principal clientela de la tienda reside en un perímetro de trescientos metros aproximadamente (tres manzanas), lo que les permite trasladarse a pie, recorrido que dura entre cinco y siete minutos. Para los compradores, la ubicación de la tienda en el barrio donde reside le brinda ventajas en cuanto a: la distancia recorrida a la tienda desde el lugar de residencia, la inversión de menos tiempo para realizar las compras y la opción de evitar los desplazamiento puesto que cuentan con en servicio a domicilio. Algunas de los registros que reflejan estas concertaciones son: la tienda “*está cerca a la casa y consigo lo de primera necesidad*” (compradora-estrato 5).

Entre los tenderos surgen relaciones comerciales y de amistad. *Las relaciones comerciales* se identifican cuando los tenderos expresaron que “*nos colaboramos si hace falta algo que nos están solicitando*” (tendero estrato 3), “*compartimos cosas comunes, negocios, nos ayudamos, eso a mí me gusta, me da alegría*” (tendero estrato 4). *Las relaciones de amistad* surgen cuando las relaciones llegan a convertirse en amistad de largo tiempo. La tienda del barrio, además de suplir las necesidades básicas de los compradores, es un lugar de encuentro que propicia las relaciones entre vecinos, amigos y/o vecinos y el tendero.

La homogeneidad que hace referencia a los factores demográficos (edad, sexo y conformación de la familia) y factores sociales (los grupos de referencia, roles sociales y estatus) son características determinantes para el surgimiento de la red social en torno al tendero. En cuanto a los *factores demográficos*, las redes sociales que surgen en torno a la tienda de barrio están conformadas por personas que se agrupan en primer orden por la edad, el sexo y temas afines. A la tienda de barrio se acercan personas de diferente rango de edad: Adultos mayores, adultos, adolescentes y niños; esta variable es coherente con los miembros de la familia, puesto que todos son clientes de la tienda del barrio: padres, hijos niños y jóvenes, nietos y suegra. En torno a la red, se conforman los siguientes nodos: Niños, los cuales acostumbran visitar la tienda porque sus padres los envían, o por un antojo de un dulce o mecato; van en compañía de sus amigos para socializar alrededor de un tema. Los hombres acompañan la reunión con una cerveza y los jóvenes con una gaseosa. “*Hay jóvenes que vienen y se reúnen aquí a tomarse una gaseosa y todos me tratan muy cordialmente, por mi nombre Fercho...*” (tendero estrato 3), “*los hombres vienen aquí a hablar, charlar, compartir, tertuliar*” (tendero estrato 4). En cuanto a los *factores sociales*, en las tiendas de barrio estudiadas, el tendero y su familia se constituyen *en grupo de referencia* para su comunidad de influencia primaria. Asimismo, se identificaron grupos primarios entre los clientes porque entre ellos hay amigos y vecinos que interactúan de forma constante e informal. El tendero influye en las actitudes de su grupo primario en cuanto a decisiones de compra e interés por asuntos de la comunidad. En los estratos más bajos, algunos tenderos se convierten en *líderes de opinión* puesto que a partir de actividades de integración o por el interés reflejado por la seguridad de su vecindario, entre otros aspectos, ejercen influencia entre los miembros de la red. El rol que asumen estos tenderos crean cierto nivel de status entre su comunidad.

Las relaciones – vínculos sociales

Se considera que en torno a la tienda de barrio se construye vínculos sociales porque: a) existe un sujeto (tendero) que construye naturalmente su propia red, propiciando los vínculos entre sus clientes (que él denomina “vecinos”); b) se conforman cadenas de personas cuando un cliente compra en

la tienda y este la recomienda a otro cliente; c) existe un espacio - temporal para el sujeto que confiere una identidad cultural a través del vínculo de pertenencia y una identidad funcional en la medida que puede proporcionar ayuda a las necesidades de las personas; d) proporciona un conjunto de servicios adicionales a la transacción comercial, la red pone a disposición de los servicios básicos como productos de urgencia y agotados; asimismo, ofrece servicios adicionales, tales como: encuentro entre amigos, espacio para charlar, el tendero escucha a los clientes o los miembros de la red se ayudan mutuamente. Esta interacción propicia roles a cada uno de los miembros, desarrollando lazos afectivos, autoestima y sentido de pertenencia. Es de aclarar que no todos los miembros de la red ofrecen o solicitan ayuda, y muchos se limitan en establecer exclusivamente relaciones comerciales. Finalmente, la red social en torno al tendero es una red primaria, puesto que surge de los contactos y las relaciones que de manera informal y directa se construyen las personas en la cotidianidad entre amigos, vecinos o familiares.

Los beneficios relacionales

El concepto de valor para el cliente varía, dependiendo del tipo de interacción que se da entre los miembros de la red. En una red primaria o informal (como el caso de la tienda de barrio) prevalece el contacto personal, siendo relevantes los lazos afectivos, confianza y compromiso. En una red secundaria o formal, la cual se construye intencionalmente con un propósito común (red de profesionales, científicos, entre otros), priman los beneficios racionales sobre los emotivos.

Los beneficios que generan las redes que se constituyen en torno a la tienda y los vínculos que surgen de ésta interacción crean valor para el cliente (demanda), para el tendero (oferta) y para la comunidad. Para el análisis se tomaron como referencia los cuatro tipos de beneficios identificados en los estudios realizados por Gwinner, Gremler y Bitner (1998): *beneficios sociales, psicológicos, económicos y de personalización*.

Los beneficios sociales que generan los vínculos entre los sujetos que conforman la red de la tienda de barrio se definen desde las relaciones que se establecen entre los tenderos, entre los tenderos y los clientes; y entre los clientes.

Dado que las relaciones en la red social de la tienda de barrio se derivan de un contacto directo y personal los aspectos que determinan los beneficios sociales (Barnes, 1954; Berry 1995) entre las personas entrevistadas son: a) *el compañerismo*, de hecho los tenderos señalaron que existe “*una relación de colaboración y unión... porque llevan mucho tiempo en el sector*” (tendero estrato 3); b) *las sensaciones de familiaridad* se identifican cuando los miembros de la red identifican la tienda como un lugar de encuentro y reunión con los amigos, los tenderos se ayudan mutuamente “*... cuando necesitan un favor...*” (tendero estrato 3); c) existe *reconocimiento personal* cuando los tenderos llaman a sus clientes más frecuentes por su nombre. Este aspecto también es reconocido entre los clientes; d) *amistad* es una experiencia positiva en la red, en la cual se constituyen lazos de amistad entre el tendero y clientes. Éstos comparten temas de la familia o de interés común como deporte, política, el diario vivir y de su vecindario. Estos beneficios se fortalecen y prevalecen con el mantenimiento de una relación en el tiempo. Para incentivar este tipo de relaciones, algunos tenderos adecuan la infraestructura física con sillas, mesas y música.

Los beneficios psicológicos se analizaron desde los sentimientos que se despiertan en el momento que los compradores mantienen una relación estable con los proveedores (Bitner, 1995). Estos beneficios se traducen en la confianza (Berry, 1995) que genera la relación por la reducción del riesgo o el cumplimiento de las promesas o la sensación de seguridad. En este aspecto, el tendero se interesa por conocer a sus clientes en cuanto a: los gustos y preferencias respecto a productos, marcas, tamaños y percepción frente a la calidad; conocen algo de la familia, como cuántas personas la componen. Cuando un cliente llega a la tienda, el tendero lo llama por el nombre y le pregunta “*¿... va a llevar lo mismo de siempre?*” (comprador, estrato 4). Si el cliente va con cierta regularidad, los tenderos aprenden a conocer su comportamiento de compra.

Los beneficios económicos corresponden al ahorro de dinero (Peterson, 1995) porque: se disminuyen los gastos de transporte, se ahorra tiempo en búsqueda de un nuevo proveedor y los minoristas

conceden descuentos o reducciones de precios, entre otros. Dado que los productos comprados por los clientes corresponden a pequeñas presentación y la frecuencia de la visita en la semana es muy alta, los clientes relacionan los beneficios económicos con la *comodidad y ahorro de tiempo* que brinda la cercanía de la tienda a su lugar de residencia, “*la gente compra para el día, por eso busca tamaños pequeños*” (tendero estrato 4). Aunque la tienda no se especializa en los incentivos y promociones de productos, algunos de los tenderos “... *trasladan a sus clientes las promociones que le conceden sus proveedores*” (tendero, estrato 3) y las que traen los distribuidores (tendero estrato 4).

Los *beneficios de personalización* incluyen las percepciones de trato preferencial, atención al cliente, así como servicios especiales no disponibles para otros clientes. En los detallistas donde aún prevalecen los encuentros personales entre el cliente y el proveedor del servicio, se crea una interacción que facilita el contacto con el cliente y la atención se convierte en un encuentro social. La relación entre el cliente y el tendero se identifica por el respeto, la amabilidad, la cordialidad y la amistad. Aunque, son pocos los tenderos que han recibido formación estructurada sobre la atención al cliente, cuentan con el conocimiento empírico para aplicarlo. Las experiencias más relevantes identificadas en la investigación son: las relaciones personales y comerciales que se establecen entre el tendero y el cliente son simultáneas. “...*la atención agradable y servir al cliente van de la mano*” (tendero, estrato 3); los clientes de la tienda se identifican por “... *el respeto, las relaciones son buenas sin problemas y sin enfrentamientos*” (tendero estrato 3); lo que más valoran los clientes del tendero es la buena atención y lo que más valora el tendero de sus cliente es la fidelidad y el trato con respecto.

Conclusiones

El éxito y la permanencia que han obtenido las tiendas en el comercio minorista del país se debe, en gran parte, a las acciones de marketing relacional que los tenderos ejecutan empíricamente. Existen aspectos externos e internos que propician el fortalecimiento de este tipo de relacionamiento en torno a la tienda. Entre los aspectos internos se identificaron: el perfil del tendero; el conocimiento que éste tiene de las necesidades de sus compradores, el interés por satisfacerlas y los servicios adicionales que ofrecen. Entre los aspectos externos se identificaron la ubicación geográfica de la tienda cerca al sitio de residencia de sus compradores y la afinidad psicográfica y sociocultural de las personas que conviven en el vecindario.

A partir de la literatura del marketing relacional tomada como referente, los datos se interpretaron y analizaron desde tres conceptos claves: las redes sociales, las relaciones sociales y los beneficios relacionales.

Las redes sociales que se tejen en torno al tendero se ubican entre las redes primarias, las cuales se caracterizan por la informalidad. En la tienda del barrio surgen interacciones personales entre el tendero y otros tenderos, entre el tendero y sus compradores, y entre compradores. Estas redes son heterogéneas porque están conformadas por personas de diferente rangos de edad, género e interés por temas afines. La proximidad dada por la localización de la tienda en el barrio propicia la frecuencia de visita a la tienda por parte de los compradores, quienes se acercan para comprar o para encuentros sociales.

Las relaciones sociales que emergen de esta interacción informal se caracterizan por los lazos afectivos de autoestima y sentido de pertenencia. Entre el tendero y sus compradores se crean lazos de amistad, el tendero reconoce a sus compradores como personas con necesidades e intereses particulares. Los lazos que surgen en torno a la tienda de barrio, entre jóvenes hombres, amas de casa o entre tenderos, propicia el refuerzo de la autoestima entre miembros al obtener reconocimiento social. Estos aspectos despiertan sentido de pertenencia de los compradores hacia la tienda y el tendero.

Los beneficios que generan las redes sociales y las relaciones que implícitamente se dan entre ellas, generan valores relacionales para cada uno de los miembros que conforma la red. Desde la clasificación dada por Gwinner, Gremler & Bitner (1998) los beneficios se clasifican en *sociales, psicológicos, económicos y de personalización*. Los beneficios sociales que genera la relación con la tienda son el compañerismo, las sensaciones de familiaridad, el reconocimiento personal y la amistad. Entre los beneficios psicológicos, se identificó como relevante la seguridad que surge por la

confianza que brinda el tendero. *La comodidad y ahorro de tiempo* que brinda la cercanía de la tienda a su lugar de residencia constituyen los beneficios económicos; y la relación entre el cliente y el tendero que se identifica por el respeto, la amabilidad y la cordialidad, constituyen el beneficio de personalización. Aunque, son pocos los tenderos que han recibido formación estructurada sobre la atención al cliente, estos cuentan con el conocimiento empírico para aplicarlo.

En esta investigación se rescata que existen algunos componentes del marketing relacional que, aunque son descritos por los autores revisados, en algunos tipos de organizaciones se dificulta su ejecución, ya sea por su tamaño, tipos de productos que ofrecen, distancias entre el proveedor y comprador, ente otros. Sin embargo, por la naturaleza e identidad que tiene la tienda de barrio en Colombia, es el prototipo de negocio adecuado para confirmar que las estrategias relacionales funcionan y generan valor. Finalmente, se resaltan las variables de marketing relacional que generan ventaja competitiva en la tienda de barrio: *las relaciones personales estables y a largo plazo* reducen el stress que se crea al tener que estar buscando nuevos proveedores de servicios; asimismo, y después de un tiempo, el comprador empieza a confiar en su proveedor, valora el nivel de calidad del servicio que considera adecuado o satisfactorio y se encuentra comfortable con la relación comercial y de amistad. Ésta relación propicia la fidelización porque el comprador excluye la necesidad de enfrentarse a un nuevo proveedor. *El conocimiento que tiene el tendero de sus compradores*: el tendero llama a sus compradores por su nombre, se interesa por su familia, por los problemas personales, tiene un cuaderno de notas donde registra el crédito que les concede, conoce sus necesidades particulares en cuanto a gustos y preferencias por marcas y por tamaño, tiene horarios extendidos; *proporciona servicios especiales como* fiado, descuentos, domicilio, recados. Igualmente, propicia espacios físicos para que los clientes tengan encuentros sociales.

Se esperan que estos hallazgos sirvan de referente para que para las organizaciones al diseñar planes estratégicos de marketing relacional. Asimismo, se espera que sirva de punto de partida para futuras investigaciones en este campo de estudio.

REFERENCIAS

- Acevedo, C. (2005). Relativismo y marketing. Una propuesta metodológica para el estudio del comportamiento del consumidor. *Pensamiento y Gestión* (19), 1-42.
- American Marketing Association. (2014). *Dictionary*. Recuperado en Julio de 2014, de <https://www.ama.org/resources/Pages/Dictionary.aspx?dLetter=R>
- Barnes, J. A. (1954). Class and commities in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7(1), 39-58.
- Barroso, C., & Martín, E. (1999). *Marketing Relacional*. Madrid: ESIC Editorial.
- Berry, L. L. (1995). Relationship Marketing of Services - Growing Interest Emerging Perspectives., *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 236-245.
- Bitner, M. J. (1995). Building service relationships. It's all about promises. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 246-251.
- Cárdenas, J.M. (2008, 31 de agosto). *La evolución de las tiendas de barrio*. Vanguardia. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/historico/5569-la-evolucion-de-las-tiendas-de-barrio>
- Castells, M. (1999). *La sociedad red* (Vol. I). México: Siglo Veintiuno.
- Christopher, M., Payne, A., & Ballantyne, D. (1994). *Marketing relacional: integrando la calidad, el servicio al cliente y el marketing*. Madrid: Díaz de Santos.
- Cooley, C. (1909). *Social Orgnization. A study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Dechile.net. (Julio de 2014). *Etimología de Tienda*. Recuperado el Julio de 2014, de <http://etimologias.dechile.net/?tienda>
- Díaz, M. (2014, 20 de marzo). *Tiendas de barrio jalonan la economía colombiana*. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/economia/tiendas-de-barrio-jalonan-economia-colombiana-articulo-481374>
- Etzioni, A. (1967). *A Comparative Analysis of Complex Organizations*. New York: Free Press.
- Fenalco & Meiko. (2010). *Lo Nuevo de la Tienda de Barrio*. Recuperado el Julio de 2014, de <http://www.fenalco.com.co/estudiofenalcomeiko>
- Garbarino, J. (1983). *Social Support Networks. Informal helping in the human services*. New York: Aldine Publishing Company.
- Gwinner, K. P., Gremler, D. D., & Bitner, M. J. (1998). Relational Benefits in Service Industries. The Customer's Perspective. *Journal of Academy of Marketing Science*, 26(2), 101-114.
- Herrera, M. (2000). La relación social como categoría de las ciencias sociales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (90), 37-77.
- Jackson, D. (1993). The Seven Deadly Sins of Financial Services Marketing and the Road to Redemption. *Direct Marketing*, 55, 43-45.
- Kotler, P., & Lane, K. (2006). *Dirección de Marketing*. México: Pearson.
- López, C. (2010). Relaciones sociales en la escuela. *Revista Innovación y Experiencias Educativas* (37), 1-9.
- López-Pinto, B., Mas, M., & Viscarri, J. (2008). *Los pilares del marketing*. Barcelona: UPC.
- Mandujano, G. et al. (2012). Educación para la salud en grupos de ayuda mutua para la promoción de estilos de vida saludables. *Medwave*, 12(11).
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure, engarged edition*. New York: Free Press.
- Mitchell, J.C. (1969). *Social Networks in Urban Situations*. Manchester: Manchester University Press.
- Otero, Á. et al. (2006). *Relaciones sociales y envejecimiento saludable*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Peterson, R. A. (1995). Relationship Marketing and the Consumer. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23, 278-281.
- Rodríguez, M. J. (2001). *Temas de Sociología I*. Madrid: Huerga y Fierro Editores.
- Santos, F. R. (1989). El concepto de red social. *Reis*(48), 137-152.
- Servinformación. (s.f.). *El censo infocomercio registró 143.563 locales en las cinco ciudades principales del país. Las tiendas de barrio ocupan el primer lugar*. Recuperado en Julio de

- 2014, de <http://servinformacion.com/?q=noticias/notas-de-prensa/el-censo-infocomercio-registr%C3%B3-143-563-locales-en-las-cinco-ciudades>
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En L. J. Galindo, *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (págs. 277-346). México: Alhambra Mexicana.
- Supertiendas. (2010). *La tienda, todo un "cañón" de crecimiento*. Recuperado en Julio de 2014, de <http://www.supertiendas.com.co/ediciones-2010/edicion-1/portada/la-tienda-todo-un-canon-de-crecimiento.htm>
- Valenzuela, R. (2013). Las Redes Sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria*, 14(4).

SOBRE LA AUTORA

Ana Milena Álvarez Cano: Administradora de Empresas, Maestría en Administración. Gerente de Mercadeo, Decana en la Facultad de Ciencias Administrativas en UCC y docente e investigadora universitaria. He realizados las siguientes investigaciones: Propuesta estratégica de Mercadeo social para las cooperativas ubicadas en la ciudad Santiago de Cali; Factores de atracción comercial en las tiendas de barrio y supermercados ubicados en los estratos 3,4 y 5 de la Ciudad de Cali; Impacto del Servicio al cliente en la equidad de marca; Medición de la imagen corporativa de los centros comerciales de Cali. Caso de estudio Centro comercial Chipichape. Artículos: “El Mercadeo Social y desarrollo sostenible” (Revista Administración y Mercadeo), “Una reflexión crítica sobre el texto la Quinta Disciplina” (Revista Ícaro Escuela Militar de Aviación), “Identificación y selección de atributos para medir la imagen corporativa en los centros comerciales”, “Definición de las Competencias profesionales de Mercadeo”. Libro: *Técnicas de investigación* (2012). Escuela Militar de Aviación. Cali.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

